

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

BAĞIMSIZ ANAOKULLARINDA KALİTE: YAPI VE SÜREÇ KALİTESİ
HAKKINDA PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DURUM ÇALIŞMASI

Cansu KAYGISIZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Tez Danışmanı
Doç.Dr. Ahmet Faruk LEVENT

2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**BAĞIMSIZ ANAOKULLARINDA KALİTE: YAPI VE SÜREÇ KALİTESİ
HAKKINDA PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DURUM ÇALIŞMASI**

QUALITY IN INDEPENDENT KINDERGARTENS: A CASE STUDY ON
STAKEHOLDER OPINIONS ON STRUCTURAL AND PROCESS QUALITY

Cansu KAYGISIZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Tez Danışmanı
Doç.Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul, 2021

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2021

Etik Beyanı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23/08/2021

(İmza)

Cansu KAYGISIZ

Özgeçmiş

Eğitim

1998-2006 Şehitler İlköğretim Okulu / Şehzadeler/ MANİSA

2006- 2010 Manisa Anadolu Öğretmen Lisesi Şehzadeler/ MANİSA

2010- 2015 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
/ Beşiktaş/ İSTANBUL

2017- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programına giriş Kadıköy/ İSTANBUL

Akademik Çalışmalar

Kaygısız, C. Alternatif Okullarda Özerklik. *Uluslararası 2. Okul Yöneticileri Konferansında panelist*, Haziran, 2021.

Kaygısız, C. ve Veziroğlu Çelik, M. (2021). Waldorf pedagojisinde çocuk edebiyatı. (Ed. Gönen, M.S ve Uyanık, G). *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Etkinlik Önerileri içinde* (s. 313-325) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özdemir, A. ve Kaygısız, C. (2019). Beginning preschool teachers' views toward mentoring programs in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 182-195.

Özdemir, A. ve Kaygısız, C. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinin ilk beş yılında kendilerine uygulanan mentorluk faaliyetlerine yönelik düşünceleri. *IX. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda Bildiri Sunumu*, Kasım, 2018.

İş Deneyimi

2015-2018 MEB Özel Anaokulu Okul Öncesi Öğretmenliği

2019- İstanbul Medipol Üniversitesi Araştırma Görevlisi

Ön Söz

Kaliteli erken çocukluk eğitiminin uzun sürede bireylere, topluma ve ekonomiye katkıları oldukça fazladır. Bir ülkenin refah seviyesi o ülkede yetişen sağlıklı ve donanımlı bireylere bağlıdır. Bu nedenle, gelişmiş ülkelerde bu alana yapılan yatırımlar ve alanın geliştirilmesine yönelik çalışmalar uzun yıllardır yoğun olarak sürdürülmektedir. Türkiye’de de son yıllarda okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için atılan adımlar okullarda belirli bir kalitenin sağlanmasına yönelmiştir.

Türkiye’deki çeşitli kamu ve özel anaokulları ile Amerika, İsveç ve Hollanda’daki bazı erken çocukluk eğitim kurumlarında edindiğim deneyimler ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının iyileştirilmesi adına atılması gereken ciddi adımlar olduğunu farketmemi sağladı. Bu farkındalıkla, incelediğim ulusal ve uluslararası çalışmalar beni erken çocukluk eğitiminde kalite konusunda çalışmaya yönlendirdi. Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma hazırlandı.

Tez çalışmamda konu seçiminden araştırmanın planlanması ve yürütülmesine kadar tüm süreç boyunca tecrübesini, bilgisini ve desteğini benden esirgemeyen danışmanım sayın Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT’e şükranlarımı sunarım. Bu süreçte bilgisi, tecrübesi ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan bölüm başkanım sayın Dr. Öğr. Üye. Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK’e teşekkür ederim. Koşulsuz sevgileriyle beni yetiştiren ve bugünlere gelmemi sağlayan aileme minnetlerimi sunarım.

Cansu KAYGISIZ

Özet

Türkiye’de erken çocukluk eğitimini zorunlu eğitim kapsamına alma çalışmaları 2023 Eğitim Vizyonu ve 2030 BM hedefleri doğrultusunda sürmektedir. Bu noktada, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin arttırılması, aynı zamanda okullaşma oranının da arttırılması hedeflenmektedir. Erken çocukluk eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal fırsatları yakalayabilmek verilen eğitim niteliğiyle mümkündür. Erken çocukluk eğitiminde kalitenin tanımlanması ve kalite göstergeleri doğrultusunda kurumlarda kalitenin oluşturulabilmesi adına eğitim sürecinde çocuğa etki eden paydaşların yapılan işin öneminin farkına varması ve belirlenen hedefler doğrultusunda çalışmalar yürütmesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, bağımsız anaokullarında yapı ve süreç kalitesi hakkında paydaş görüşlerine dayalı bir durum çalışması yapmaktır. Araştırmada, paydaşların yapı ve süreç kalitesi üzerine görüşlerinin alınarak bağımsız anaokullarında kaliteyle ilgili mevcut durumunun anlaşılması, ihtiyaçların belirlenmesi ve ihtiyaçların giderilmesi için atılan adımların anlaşılmasına yönelik çalışılması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ilinin farklı ilçelerinde bulunan 10 bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunu, belirlenen anaokullarında çalışan 10 okul müdürü, 10 okul öncesi öğretmeni, 10 diğer personel ve bu anaokullarında çocuğu bulunan 10 veli oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi esas alınarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler, uzmanlardan görüş alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi ise betimsel analiz ile yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, bağımsız anaokulu yapısının olumlu okul iklimi ve iş birliği kültürü yaratılmasına yardımcı olduğu görülmüştür. Bu ortamın katılımcıların kendilerini çocuk gelişimi ve öğrenmesi alanında geliştirmelerine yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber anaokullarındaki bütçenin kısıtlı olması nedeniyle fiziki yapının geliştirilmesi ve personel kaynağı sağlama gibi noktalarda zorlukların yaşandığı belirlenmiştir. Çocuğun değerlendirilmesine ilişkin katılımcılar, sınıfların kalabalık ve ölçme araçlarının kullanımının zor olduğunu ancak genel olarak okul öncesi eğitimin çocuğa olumlu etkisi olduğunu söylemektedirler. Son olarak, katılımcı görüşleriyle toplumun okul

öncesi eğitim kurumlarını oyun yeri ve bakım evi olarak değerlendirdiği ve bu kurumlara gereken önemi vermediği anlaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda okul öncesi eğitime yönelik öğretmen, müdür, diğer personel ve veliler çocuğun gelişimi ve öğrenmesi konusunda bilinçlendirilebilir. Okulların fiziki yapısının güçlendirilmesi ve personel yeterliliğinin sağlanması için okulların bütçe ve insan kaynakları arttırılabilir. Erken çocukluk eğitiminin öneminin topluma aktarılabilmesi için bilgilendirme çalışmaları ve iş birlikleri gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite, Küreselleşme ve Eğitim



Abstract

In Turkey, efforts to include early childhood education in compulsory education continue in line with the 2023 Education Vision and 2030 UN targets. At this point, it is aimed to increase the quality of pre-school institutions and to increase the schooling rate at the same time. Capturing the individual and social opportunities expected from early childhood education is possible with the quality of education provided. In order to define the quality in early childhood education and to create quality in early childhood education centers in line with quality indicators, it is important that the stakeholders who affect the child in the education process realize the importance of the work done and carry out studies for needs and development in line with the determined targets.

The purpose of this research is to conduct a case study based on stakeholder views on structure and process quality in independent kindergartens. In the research, understanding the current situation regarding the quality indicators that directly or indirectly affect the child, determining the needs and understanding the steps taken to meet the needs increase the importance of the research. Snowball sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The research was carried out in 10 independent kindergartens in different districts of Istanbul. The study group consists of 10 school principals, 10 preschool teachers, 10 other personnel and 10 parents who have children in these kindergartens. In the research, case study design was used based on the qualitative research method. The data were collected through interviews with a semi-structured interview form prepared by the researchers, taking the opinions of the experts. During the interviews, audio recordings were taken with the permission of the participants. The analysis of the data was made with descriptive analysis.

According to the findings, the independent kindergarten structure helps to create a positive school climate and cooperation culture. It was understood that this environment helped the participants to improve themselves in the field of child development and learning. However, it has been determined that there are difficulties in enriching the physical structure and providing personnel resources due to the limited budget in kindergartens. Regarding the evaluation of the child, the participants say that the classes are crowded and the measurement tools are difficult to use, but in general, preschool education has a positive effect on the child. On the other hand, according to participants' views society considers the early childhood education centers as playgrounds and nursery and they did not give the enough

importance to early childhood education. In line with the results, it is needed to raise awareness about early childhood development and learning among participants. The budget and human resources of schools might be increased in order to strengthen the physical structure of schools and to ensure personnel adequacy. Information campaigns and collaborations might be carried out in order to raise awareness of the importance of early childhood education in the society.

Key Words: Early Childhood Education, Quality in Early Childhood Education, Globalization and Education



İçindekiler

Bölüm I: Giriş	15
1.1. Problem Durumu	15
1.2. Araştırmanın Amacı	18
1.3. Araştırmanın Önemi	18
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	19
1.5. Araştırmanın Varsayımları	19
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	19
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	21
2.1. Kavramsal Çerçeve	21
2.1.1. Kalite	21
2.1.1.1. Kalitenin Tanımı	22
2.1.1.2. Kalite Yaklaşımları	23
2.1.1.3. Kalitenin Boyutları	24
2.1.2. Küreselleşme	26
2.1.2.1. Bilgi Toplumu	27
2.1.2.2. Küreselleşme ve Eğitim	30
2.1.3. Erken Çocukluk Eğitimi ve Çıktıları	33
2.1.3.1. Eğitimde Kalite	35
2.1.3.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite	36
2.1.3.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteye Yönelik Görüşler	37
2.1.3.3. Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Göstergeleri	40
2.1.3.3.1 Yapısal Kalite	44
2.1.3.3.2. Süreç Kalitesi	45
2.1.3.3.3. Yapısal Kalite ve Süreç Kalitesi İlişkisi	45
2.1.4. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kalite	46
2.2. İlgili Araştırmalar	50
2.2.1. Ulusal Araştırmalar	50
2.2.2. Uluslararası Araştırmalar	53
Bölüm III: Yöntem	55
3.1. Araştırma Modeli	55
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.4. Verilerin Toplanması	60
3.5. Verilerin Analizi	61
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	61
3.7. Araştırmacının Rolü	63
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar	64
4.1 Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler	65
4.1.1. Fiziksel Koşullar	66
4.1.2. Personel Yapısı	68
4.1.3. Eğitim ve Öğretim	70
4.1.4. Yönetmelik Süreçler	72
4.1.5. İlişkiler	73
4.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler	75
4.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisi	77

4.2.2. Çocuğun Gelişimine Etki Eden Faktörler	77
4.2.3. Çocuğu Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler	80
4.2.4. Çocuğu Değerlendirmede Yaşanan Zorluklar	82
4.2.5. İhtiyaç ve Zorlukların Giderilmesinde Yapılan Çalışmalar	85
4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Koşullara İlişkin Görüşler	91
4.3.1. Fiziksel Koşullara Yönelik Uygulamalar	93
4.3.2. Uygulamaların Yansımaları	97
4.3.3. Zorluklar ve İhtiyaçlar	99
4.4. Okul Öncesi Eğitimde Mesleki ve Kurumsal Gelişime Yönelik Görüşler	103
4.4.1. Gelişimi Sağlama Yolları	105
4.4.2. Kurumsal Gelişime Yönelik Adımlar	110
4.4.3. Gelişimsel Uygulamalara Tepki	111
4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul İklimine İlişkin Görüşler	115
4.5.1. Çocuklar Üzerine Etkisi	117
4.5.2. Paydaşlar Üzerine Olumlu Etkisi	120
4.5.3. Paydaşlar Üzerine Olumsuz Etkisi	124
4.6. Toplumun Okul Öncesi Eğitime Bakış Açısına İlişkin Görüşler	128
4.6.1. Toplumun Bakış Açısı	130
4.6.2. Bakış Açısını Değiştirmek İçin Yapılması Gerekenler	133
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	139
5.1. Sonuç ve Tartışma	139
5.1.1. Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler	139
5.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler	142
5.1.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fizisel Koşullara İlişkin Görüşler	145
5.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Mesleki ve Kurumsal Gelişime İlişkin Görüşler	148
5.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul İklimine İlişkin Görüşler	151
5.1.6. Toplumun Okul Öncesi Eğitime Bakış Açısına İlişkin Görüşler	153
5.1.7. Genel Sonuç	156
5.2. Öneriler	159
5.2.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler	159
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	159
Kaynakça	161
Ekler	176
Ek 1. Etik Kurul İzni	176
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	178
Ek 3. Görüşme Formu	179
Ek 4: Katılımcı Onam Formu	182
Ek 5: İsim Değişikliğine Dair Etik Kurul Kararı	183

Kısaltmalar Listesi

EÇE: Erken Çocukluk Eğitimi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi



Tablolar Listesi

Tablo 3.2.1. Öğretmenlere ait Kişisel Bilgiler.....	56
Tablo 3.2.2. Müdürlere ait Kişisel Bilgiler.....	57
Tablo 3.2.3. Diğer Personele ait Kişisel Bilgiler.....	58
Tablo 3.2.4. Velilere ait Kişisel Bilgiler.....	59
Tablo 4. Ana Temalar	64
Tablo 4.1. Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler.....	65
Tablo 4.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler	75
Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Koşullara İlişkin Görüşler	93
Tablo 4.4. Okul Öncesi Eğitimde Mesleki ve Kurumsal Gelişime İlişkin Görüşler	103
Tablo 4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul İklimine İlişkin Görüşler.....	116
Tablo 4.6. Toplumun Okul Öncesi Eğitime Bakışına İlişkin Görüşler	128

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile tanımlar, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde, küreselleşme hem akademik hem de siyasal alanlarda en önemli gündem konularından biridir. Ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel bazı değerlerin ulusal sınırlardan çıkarak dünya genelinde yayılmasını ifade eden küreselleşme, toplumsal ilişkilerde bir derinleşme ve hızlanma meydana getirmektedir. Bu açılardan bakıldığında küreselleşme değişim ve gelişmeyle birlikte oluşan koşullara karşı bireysel, toplumsal ve kurumsal olarak yenilenmeyi gerekli kılmaktadır (Dikkaya ve Özyakışır, 2006). 21. Yüzyılda küreselleşme, toplumun itici gücü olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde bilgi, öncelikle ekonomi ve siyaset olmak üzere hemen hemen tüm alanlarda belirleyici güç olarak yer almaktadır (Uçak ve Erdem, 2020). Bu özelliğiyle bilgi toplumu olarak da nitelendirilen 21. Yüzyılda hızlı değişim ve gelişim, rekabet, yeni bilgi teknolojileri kavramlarıyla bilgili insan, insan kaynakları ve öğrenen örgütler gibi konuların önemi ortaya çıkmıştır (Parlar, 2012).

Toplumların çağa ve gelişen beklentilere ayak uydurabilmesi için gelişim ve değişimi takip edebilir olması gerekmektedir. Ortaya çıkan yeni değerlerle birlikte bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu insan nitelikleri de değişmiştir. Bilgi toplumu bireyde yaşam problemlerinin çözümü için problem çözme, yaşam boyu öğrenme, farklı kaynaklardan bilgi toplama, yaratıcı ve yeni fikirler geliştirme, iletişim ve iş birliği kurabilme gibi niteliklerin olmasını gerektirmektedir. Bu niteliklerle birlikte birey bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını öğrenerek gelecekte karşılaşabileceği bireysel ve küresel sorunların çözümü için yetkinlik ve ustalığını geliştirir (Göksoy, 2018; Uçak ve Erdem, 2020). Bu becerileri bireye kazandıracak olansa eğitim ve eğitimin niteliğidir. Yükselen değerleri yakalamak ve istenilen nitelikte bireylerin yetişmesinde eğitim kurumlarının sorumlulukları artmıştır (Kırbaşoğlu Kılıç ve Bayram, 2014; Eser, 2014). Bireye öğrenme disiplini kazanmasını sağlayan eğitim kurumları bu becerilerin kazandırılabilmesi başlıca merkezler olarak görülmektedir. Bireye istenilen becerilerin kazandırılabilmesi için eğitim kurumları da değişim ve gelişmeleri takip edebilmeli ve yeniliklere açık olabilmelidir. Eğitim kurumları ancak istenilen nitelikte bireyleri topluma kazandırabildiği takdirde kaliteli eğitim kurumları olarak nitelendirilebilir.

Kaliteli eğitim, herhangi bir ülkenin kalkınmasının temelidir. Eğitim sadece bilgi, beceri ve yeteneklerin aktarımı için değil, aynı zamanda bireylerin sağlıklı gelişimine katkıda bulunan bir bilincin oluşturulması için de temel koşullardan biridir. Kaliteli eğitim, toplumda istenilen değişikliklere ulaşılabilmesini sağlayan en önemli araçtır (Bocean, Popescu ve Logofatu, 2018). Kalitenin tanımlanması toplumdaki çeşitlilik, çatışmalar ve güç bölünmeleriyle bağlantılıdır. Farklı grupları bünyesinde barındıran toplumlarda eğitim kalitesinin özellikleri konusunda tam bir fikir birliğine varılması pek olası değildir. Zaten değişim ve gelişmenin sürdürülmesi için böyle bir anlaşmanın gerekli olmadığı düşünülmektedir. Eğitimciler, ebeveynler ve vatandaşlar için kalitenin tanımlanmasında bir uzlaşıya varmaktan daha önemli bir görev, okullarda ve topluluk içinde kalitenin sürekli olarak tanımlanması, yeniden tanımlanması ve iyileştirilmesine yönelik bir kapasitenin geliştirilmesidir (Adams, 1993; Droomey, 1993; Sitnikov, 2011; Tawil vd., 2012).

Erken çocukluk eğitimi günümüz dünyasına ayak uydurmada en hızlı geri dönüt veren öğelerden biridir. Çocuğun bu dönemde gelişimsel özellikleri gereği her türlü bilgi ve beceri edinimine açık olması onun eğitim kurumları aracılığıyla istenilen niteliklerin kazandırılabilmesini kolaylaştırmaktadır. Küresel rekabet ortamına ayak uydurmak isteyen ülkelerin kalkınma seviyesini arttırmaları için erken çocukluk eğitime yatırım yapmaları mantıklıdır. Çünkü ülkelerin kalkınmasında erken çocukluk eğitime yatırılan pay hızlı bir şekilde geri kazanılabilmektedir (Delalibera ve Ferreira, 2019; Heckman, Moon, Pinto, Savelyev ve Yavitz, 2009). Ancak istenilen becerilerin kazandırılabilmesi ve beklenen geri dönüşün sağlanabilmesi için erken çocukluk eğitim kurumlarının belirli bir kaliteyi sağlaması gerekmektedir.

Kalite her ne kadar tanımlanması zor bir kavram olsa da eğitim kurumlarında kaliteyi belirleyici belli başlı göstergelerin olduğu söylenebilir. Kalite göstergelerini eğitim paydaşlarının görüşlerine göre belirleme eğiliminde olan araştırmalara göre eğitim bağlamında bu göstergeler girdi, süreç ve çıktı olarak değerlendirilse de erken çocukluk eğitim kurumlarında kalite göstergeleri yapısal kalite ve süreç kalitesi olarak gruplandırılabilir. Yapısal kalite eğitim programının çevresel özellikleri olarak nitelendirilebilirken (McCabe ve Ackerman, 2017), süreç kalitesi ise okuldaki günlük akış içinde yetişkinler ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin niteliği olarak tanımlanabilir (Ishimine ve Tayler, 2004; Slot, Lesemen, Verhagen ve Mulder, 2015). Bir erken çocukluk eğitim kurumunun kalitesini bu iki kalite boyutunun arasındaki ilişkiler belirler.

Türkiye’de eğitim sistemi her ne kadar merkezi yönetim ile idare edilse de okula ait yürüttüğü eğitim faaliyetleri o okulun sahip olduğu fiziki koşullar, öğretmen ve çalışan nitelikleri, çalışılan ailelerin sosyo-kültürel yapısı gibi kalite göstergeleri okuldan okula farklılık göstermektedir. 2023 eğitim vizyonu hedeflerine ulaşılabilmesi için her bir öğrencinin nerede okuduğu fark etmeksizin nitelikli bir eğitim alması için gerekli şartların oluşturulması gerekmektedir. Bunun için atılacak adımlardan en önemlileri yönetici, öğretmen ve personel niteliklerini arttırmak, okullar arasındaki fiziki ve altyapı farklarını en aza indirmek, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adaletin sağlanmasına yönelik politikaların geliştirilmesini sağlamaktır (İnan ve Demir, 2018).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların diğer eğitim kademelerindeki çocuklara göre çevresel etkilere daha açık olması kaliteli kurumların oluşturulmasını zorunlu kılarken, Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamı dışında olması okul paydaşlarına büyük sorumluluklar yüklemektedir. Nitelikli bir okul öncesi kurumunun oluşturulması ve nitelikli bir erken çocukluk eğitimi tek başına okul yöneticisi, öğretmen, aile veya personelle sağlanamaz. Bronfenbrenner’in (1994) ekolojik yaklaşımı çocuğun gelişim sürecine odaklanırken, çocuğun yakın çevresinde yer alan kişilerle birebir etkileşiminin yanı sıra bu kişilerin birbiriyle olan ilişkisinin de çocuğun gelişim sürecinde olumlu etkisi olduğundan söz eder. Eğitim öğretim sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak çocuk üzerinde etkisi bulunan tüm paydaşların kaliteli bir kurum oluşturulmasında payı vardır. Bu nedenle kaliteli bir okul öncesi kurumu için tüm bu paydaşlar ortaklaşa çalışmalıdır.

Türkiye’de çocuk bakım hizmetlerini sunanların, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi sağlamakla ilgili sahip olduğu bilince bakıldığında ilgili standartlara uymada sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Dünya Bankası, 2015). Bu nedenle, zorunlu eğitim kapsamında kaliteli okul öncesi eğitim kurumu oluşturabilmek için atılacak temel adımların başında, erken çocukluk eğitiminin öneminin tüm paydaşlar tarafından bilinmesi, bu önem doğrultusunda ilgili kişilerin uygulamaya yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesi, devamında ise dünya genelinde kabul görmüş erken çocukluk eğitimi kalite göstergelerinin iyileştirilmesine yönelik adımların atılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, araştırmanın problemini, bağımsız anaokullarında yapı ve süreç kalitesi hakkında paydaş görüşlerine dayalı bir durum çalışmasının yapılması oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, bağımsız anaokullarında yapı ve süreç kalitesi hakkında paydaş görüşlerine dayalı bir durum çalışması yapmaktır. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır. Katılımcıların,

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumuna ilişkin tanımlamaları nasıldır?

Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel koşullara ilişkin görüşleri nasıldır?

Okul öncesi eğitimde mesleki ve kurumsal gelişime ilişkin görüşleri nasıldır?

Okul öncesi eğitim kurumlarında okul iklimi üzerine görüşleri nasıldır?

Toplumun okul öncesi eğitime bakışına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk yıllarında, sosyo- ekonomik durumu fark etmeksizin tüm bireylerin eşit fırsatlar altında gelişim imkânı bulması bir ülkenin gelişmişlik seviyesini belirleyici kritik bir faktördür. Bu yıllarda çocuğa aile ve okul tarafından verilen eğitimin, iş birliği ve uyum içinde yürütülmesi eğitimin niteliğinin artırılarak, sürdürülebilir ve kalıcı olması için önemlidir.

İlgili dünya literatürü incelendiğinde, erken çocukluk eğitimi için belirlenen kalite standartlarına ulaşmada farklı uygulamalara gidildiği görülmekte, aile, okul ve diğer paydaşlarla iş birliği içinde yürütülen çalışmaların ise bu kalite standartlarını elde etmede önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Türkiye’de ise ilgili alan yazında, erken çocukluk eğitiminde kaliteye yönelik okul paydaşlarının ortak katılımında gerçekleştirilen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. İlgili araştırmada özellikle okuldaki diğer personellerin çalışma grubuna dahil edilmesi çalışmanın özgünlüğünü arttırmaktadır.

Okul öncesi eğitim içinde yer alan paydaşların bu eğitimin önemine dair farkındalıklarının geliştirilip, verilen eğitimde kalite göstergelerinin elde edilmesi için ilgili paydaşların ihtiyaç gördüğü eksikliklerin belirlenmesi, aynı zamanda bu noktada uygulamalarının hangi noktada olduğunun incelenmesi okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim

kapsamına alınması sürecinde atılacak adımların net olarak belirlenmesinde gerekli görülmektedir.

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarında kalite, okul süreçlerine dahil olan paydaşlarla birlikte ele alınarak, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması ile kapsamlı bir sonuca ulaşılması ile, ilgili alanyazına katkı sunma ve politika yapıcılara yol gösterici olma amacı taşınmaktadır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki 10 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 10 okul öncesi öğretmeni, 10 müdür, 10 diğer personel ve bu ana okullarda çocuğu bulunan 10 veli ile sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada katılımcıların tüm soruları içtenlikle yanıtladıkları ve okul öncesi eğitimde yapı ve süreç kalitesiyle yönelik görüşlerini açıklıkla söyleme fırsatı buldukları varsayılmaktadır. Bununla birlikte, araştırma sonuçlarının, erken çocukluk eğitiminde kalite çerçevesinde paydaşların ihtiyaçlarının belirlenip, uygulamaların farklılaştırılmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilen sonuçlarla, zorunlu eğitim kapsamına alınması için çalışılan okul öncesi eğitimde sadece okullaşma oranının artırılması değil, verilen eğitimin niteliğinin de artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar için politika yapıcılara ışık tutulacağı varsayılmaktadır.

1.6.Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Bilgi Toplumu: Bilginin esas olduğu toplumdur (Gültekin, 2020).

Erken Çocukluk Dönemi: Çocuğun doğumundan 8 yaşına kadar olan dönemdir (UNESCO, 2021).

Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE): Çocuğun doğumundan 8 yaşına kadar olan dönemde çocuğun bütünsel gelişiminin ve öğrenmesinin desteklenmesine yönelik izlenen bir süreçtir (OECD, 2017).

Kalite: Bir ürün veya hizmetin bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumu (TDK, 2020)

Küreselleşme: Politika, ekonomi ve sosyo- kültürel alanlarda sahip olunan bazı ortak değerlerin yerel ve ulusal sınırları aşarak, uluslararası alanda yayılmasıdır (Dikkaya ve Özyakışır, 2006).

Okul öncesi eğitim: Doğumundan ilkokula kadar olan süre içinde çocuğa zengin bir ortam sunularak onun bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleri ve özbakım becerilerini destekleyerek sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmasını, aynı zamanda onun ilköğretime hazırlanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Kuru Turaşlı, 2018).



Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kavramsal çerçevede, kalite ve küreselleşme kavramları doğrultusunda ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesinde eğitimde ve özellikle erken çocukluk eğitiminde kalite kavramı, kalite görüşleri ve kalite göstergeleri incelenmiştir. İlgili araştırmalarda ise erken çocukluk eğitiminde kalite ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Kalite

Kalite, günümüze kadar pek çok farklı şekilde tanımlanmış bir kavramdır. Antik çağlardan itibaren kaliteye dair bir farkındalık geliştirilmiş olsa da kalitenin, üzerinde anlaşma sağlanmış bir tanımı yoktur. Garvin (1984), kaliteyi görselleştirilmesi kolay, tanımlanması zor bir konu olarak görür. Benzer şekilde Kaposi ve Kitchenam (1987), kaliteden, anlaşılması zor, ölçülmesi imkânsız fakat tanınması kolay bir kavram olarak söz eder. Bu, kalitenin amaca, sürece, kişiye ve topluluklara göre farklı durumlarda, farklı anlamlar edinmesinden kaynaklıdır (Elshaer, 2012; Garvin, 1984; Harvey ve Green, 1993; Reeves ve Ednar, 1995; Shewfelt, 1999).

Kalite bir şeyin özelliğini belirtir (TDK, 2020), bu nedenle çoğunlukla, ait olduğu nesne, durum veya süreçten bağımsız düşünülememektedir. Bu özellik, tek bir tanımlamadan ziyade, çok yönlü ve farklı biçimlerde görülebilen bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle, kalite göreceli bir kavram olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda kalite, sınırları sürekli genişleyen bir kavramdır. Teknoloji, değişen yaşam şartları ve ihtiyaçlar doğrultusunda farklı boyutlar kazanır. Kalite, değişim, gelişim, yenilenme ve kalkınma kavramları ile yakından ilgilidir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017).

Kalite bir unsurun değil, çok farklı değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bundan dolayı, hiçbir kalite unsuru tek başına ele alınamaz. Smith (1993)'e göre kalite ölçülebilir değildir. Kalite, bir nesnenin fiziksel bir özelliği değil, aksine onun fiziksel özelliklerini kapsayan soyut bir kavramı anlatır. Bir şeyin kalitesinin belirlenebilmesi için ölçülebilen farklı özelliklerinin ölçüme dahil edilmesi gerekir. Bunun yanında, kalite bir varlığın başka bir şeyle ilişkili olması şeklinde karakterize edilebilir. Bir başka deyişle kalite, şeylerde doğal olarak bulunan bir özellik olmaktan çok, onun kalite özellikleri ile yine onun

değerlendirilmesini sağlayan belirli kriterler arasındaki ilişkiyi gösterir (Harvey ve Green, 1993; Smith, 1993).

2.1.1.1. Kalitenin Tanımı

Kalite köken olarak Latince “qualis” yani “nasıl oluştuğu” anlamına gelmektedir. Kalite, ürün veya hizmetin gerçekte ne olduğu anlamını ifade eder. “Kalite nedir?” sorusunun cevabını ise ürünün ya da hizmetin amacına uygun olarak taşıdığı işlevsel özellikler ile yine ürün veya hizmetin her koşulda aynı niteliklerle ortaya konmasını sağlayan kalite özellikleri vermektedir.

Göreceli bir kavram olarak kalite farklı ortamlarda, farklı şartlar altında farklı kişiler tarafından pek çok kez tanımlanmış ve üzerine çeşitli anlayışlar getirilmiş bir kavramdır. Kalite tanımlarına baktığımızda, bazıları için kalite, mükemmellik veya mükemmellik arayışı anlamına gelirken (Freund, 1985); bazıları için tutarlılık, amaca uygunluk ve dönüştürücülüğü ifade eder (Harvey ve Green, 1993). Smith (1993), kaliteyi bir şeyin iyiliği veya mükemmelliği olarak görürken, onu belirlenen standartlara uygunluk ve paydaşların menfaatleri üzerinden değerlendirir.

Kalitenin tanımlanmasındaki sorunlardan biri kökeninde yatan kapsam sorunu olarak görülebilir. Kalite, felsefe, ekonomi, yönetim ve işletme alanlarına hitap eder. Bu alanların her biri ise geliştirdikleri farklı bakış açılarıyla, kaliteye dair birbirinden ayrı tanımlamalar yapmışlardır. Buna göre, felsefe daha çok tanımlayıcı ifadeler üzerine çalışırken, ekonomi pazar dengesi ve elde edilebilecek maksimum kar üzerine odaklanmıştır. Bunun yanında, işletme alanında satın alma davranışları, pazarlama ve müşteri memnuniyeti ön plana çıkarken, yönetim ise mühendislik uygulamaları ve üretim kontrolü üzerine odaklanmaktadır (Garvin, 1984).

Bakış açısı ne olursa olsun, kalite şu iki sorunun cevabını arar; “kalite öznel mi yoksa nesnel midir?”, “Kalite zamansız mıdır yoksa içinde bulunduğu toplum tarafından sınırları belirlenmiş midir?” Bu çerçeve ile kaliteyi tanımlayabilmek adına zaman içinde farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir.

2.1.1.2. Kalite Yaklaşımları

Garvin (1984) kaliteyi tanımlayabilmek adına gösterilen çabaları “Üstün Yaklaşım, Ürün Temelli Yaklaşım, Tüketici Temelli Yaklaşım, Üretim Temelli Yaklaşım, Değer Temelli Yaklaşım” olarak 5 farklı yaklaşım altında toplar.

Üstün Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, kalite mükemmellikle aynı anlama gelmektedir. Kalite, standartların ve yüksek başarının bir işaretidir. Bu nedenle, kesin ve evrensel bir değer olarak kabul edilebilir. Ancak kaliteye bu çerçeveye bakanlar, kalitenin tam anlamıyla tanımlanamayacağını söyler. Bu bakış açısına göre, kalite deneyim yoluyla tanınabilecek basit ve analizi mümkün olmayan bir kavramdır. Bu tanım, Platon’un güzellik üzerine tartışmasından temel alır. Güzellik ve kalite gibi ilkel olduğu düşünülen kavramların, sadece kişinin o kavrama dair deneyimleri ile anlaşılabilirdiği savunulur.

Ürün Temelli Yaklaşım: Ürün temelli yaklaşımlar oldukça farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bu yaklaşıma göre, kalite kesin ve ölçülebilir bir değişkendir. Kalite farklılıkları, bir ürüne ait kimi özellik ve içeriklerin miktarındaki farklılıkları yansıtır. Ürünlerin kalite tanımları, sahip olması istenen özelliklere göre yatay ve dikey boyutlarla yapılabilir.

Tüketici Temelli Yaklaşım: Bu yaklaşımda, tüketicilerin bireysel olarak farklı istek ve ihtiyaçları olduğu varsayılır. Farklı kişilere göre, onların ihtiyaçlarını en iyi karşılayan ürün veya hizmet en yüksek kaliteye sahip olandır.

Pazarlama literatüründe yer alan “ideal noktalar” kavramı, tüketici temelli yaklaşım ile ortaya çıkmıştır. Tüketici memnuniyetini sağlayan farklı ürün özellikleri ekonomi literatüründe, kalite farklılıklarının bir ürün veya hizmetin talep eğrisindeki değişimlerle yakalandığı görüşü ile yönetim alanındaki “amaca uygunluk” kavramına öncülük etmiştir.

Üretim Temelli Yaklaşım: Kullanıcı temelli kalite tanımları, tüketici tercihlerine göre oluşan talepleri incelediğinden öznel unsurlar içerirken üretim temelli tanımlar, denklemin arz tarafına odaklanır ve temel olarak mühendislik ve üretim uygulamaları ile ilgilenmektedir.

Hemen hemen tüm üretim temelli tanımlar, kaliteyi bir tasarım ya da özellik oluşturulduktan sonra “ihtiyaçlara uygunluk” olarak tanımlar. Bu alanda görülen herhangi bir sapma, kalitenin düşmesi anlamına gelir. Özellikleri karşılama ve ilk seferinde doğru yapma beraberinde mükemmelliği getirir.

Değer Temelli Yaklaşım: Değer temelli yaklaşımlar kaliteyi maliyet ve fiyat açısından tanımlar. Bu görüşe göre, kaliteli ürün/ hizmet kabul edilebilir bir fiyata performans sağlamalı veya kabul edilebilir bir maliyetle elde edilebilir olmalıdır.

Bu yaklaşımın zorluğu, mükemmelliğin ölçütü olarak kalite ve bedelin ölçütü olarak değer kavramlarını eş görmesidir. Bu iki kavramın birbiri yerine kullanımı, sınırların iyi tanımlanamamasına ve uygulamanın zorlaşmasına neden olmaktadır.”

2.1.1.3. Kalitenin Boyutları

Bu tanımlamalardan sonra Garvin (1984), ürün kalitesinin, 8 kalite boyutunun birleşiminden oluştuğunu savunmaktadır. Bu boyutlar, performans, ilave özellikler, ürünün güvenilirliği, uygunluk, dayanıklılık, bakım hizmetleri kolaylığı, estetik ve algılanan kalitedir. Bu boyutlar, kalitenin müşterinin şikayetlerini önleme değil, müşteriye memnun etme aracı olarak görülmesini sağlar.

“Performans: Ürünün, ölçülebilen temel iş görebilme özelliklerini belirtir.

İlave Özellikler: Ürünün sahip olduğu temel özellikleriyle beraber, kullanıcıya kullanım kolaylığı sağlayan ve onu çekici kılan ek özelliklerdir.

Ürünün Güvenirliği: Ürünün belirli bir süreye kadar bozulmayacağını ve ondan beklenen işlevleri yerine getirebileceğini söyler.

Uygunluk: Ürünün, belirlenmiş standartlara uygunluğunu ifade eder.

Dayanıklılık: Ürünün, kullanım ömrünün uzunluğunun ölçülmesiyle alakalıdır.

Bakım Hizmetleri Kolaylığı: Bakıma ihtiyacı olan ürün için sağlanan bakım hizmetlerini ve bu hizmetlere kolay ulaşılabilmesidir.

Estetik: Müşterinin tercihine bağlı olan ve ürünün görünümüyle ilgili öznel bir boyuttur.

Algılanan Kalite: Marka, imaj gibi ürün özelliklerinin ön planda olduğu boyuttur”
(Garvin, 1984).

Ortaya konmuş bu boyutların her biri birbirinden bağımsız ve farklıdır. Ürün, bir boyuta dair düşük özellikler gösterebilirken, bir başka boyutta üstün özellikler gösterebilmektedir. Bu boyutlar tamamen ürün kalitesiyle alakalıdır ve hizmet kalitesine tam olarak uyarlanamamaktadır. Hizmet kalitesiyle ilgili olarak Berry, Zeithaml ve Parasuraman (1985), “Hizmet Güvenirliği, Yanıt Verilebilirlik, Uygun Hizmet Güvencesi, Empati

Yeteneği ve İşletmenin Sahip Olduğu Maddi Varlıklar” olmak üzere 5 farklı boyut belirlemiştir.

1. Hizmet Güvenilirliği: Hizmetin güvenilir bir biçimde sağlanabilmesidir. Bu boyut sayesinde, müşterinin gereksinimleri, istekleri ve beklentileri karşılanabilmektedir.
2. Yanıt Verilebilirlik: Müşterilere yardım edebilme ve onların ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda hizmet verebilme çabasını gösterir.
3. Uygun Hizmet Güvencesi: Müşteriyle makul bir ölçüde iletişim kurabilmeyi ve saygı çerçevesinde hizmet sunabilmeyi ifade eder.
4. Empati Yeteneği: Yeri geldiğinde kendini müşterinin yerine koyarak, onun isteklerini anlayabilme ve onunla doğru iletişim kanalları aracılığıyla anlaşabilme becerisidir.
5. İşletmenin Sahip Olduğu Maddi Varlıklar: İşletmeye ait, bina, donanım, personel, araç ve gereç ile iletişim araçlarının olmasını ifade eder.

Küreselleşme ile artan rekabet ortamında firmaların kalite anlayışına bakış açıları değişmiştir. Kalite; düşük maliyet, müşteri memnuniyeti ve iyileştirilmiş kar fırsatları açısından diğer firmalarla rekabet avantajı sağlaması açısından önemlidir (Bisgaard, 2008). Farklı kalite boyutlarına sahip olmak farklı unsurlarla rekabet edebilmeyi sağlar (Sousa ve Voss, 2002). Farklı kalite boyutlarının sağlanması, farklı organizasyonel işlevler (tasarım, üretim, pazarlama, satın alma vb.) için farklı talepler yaratır. Dolayısıyla, söz konusu kalite boyutlarına göre farklı organizasyonel uygulamalar gerekebilir (Flynn, Schroeder ve Sakakibara, 1995).

Kalite tamamen yenilikle ilgilidir. Temelinde, daha iyi ürün, hizmet, süreç ve organizasyon yapısı için yenilenme çabası yatar. Bu açıdan, yeniliğe dayalı rekabet oldukça etkilidir. Bu yöntem, mevcut rakip firmaların sınırlarını değil temellerini sarsarak, onların hayatlarını tehdit eder (Bisgaard, 2008).

Kalitenin sağlanması için kurum teoriler aracılığıyla bilgilendirilir ve amaca yönelik olarak işin nasıl yürütüleceği belirlenir. Buradan hareketle kalite, kurum başarısı için olmazsa olmaz olarak görülebilir (Elshaer, 2012; Fisher ve Nair, 2009; Kaposi ve Kitchenam, 1987) Günümüzde, kalite kurumlar için oldukça önemli bir rekabet unsurudur.

Kurumlar, kalitenin boyutlarını rekabet alanlarına uygun olarak dikkatli bir şekilde belirlemeli ve hedeflerini gerçekleştirme yönünde çaba sarf etmelidirler

2.1.2. Küreselleşme

Küreselleşme her ne kadar farklı açılardan tanımlanabilse de politika, ekonomi ve iletişim konularında milletlerin birbirine yaklaşması, dolayısıyla dünyanın küçülerek tek bir mekân olarak algılanmasıdır (Uslu Çetin, 2015). Küreselleşme ekonomik bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, çok uluslu firmalar ve para döngüleri, ülkeleri etkileyerek dönüşüm için itici bir güç olmuştur. Kitle iletişim araçlarının da etkisiyle bu dönüşüm, büyük devletlerin kültürel alanda da egemenlik kurmasıyla dünya genelinde kültürel ve toplumsal bir dönüşümü de zorunlu hale getirmiştir (Tezcan, 1996; Eser, 2014).

Günümüz dünyası, ekonomik, politik, sosyal ve kültürel alanlardaki değişimleri hızlı bir şekilde yaşamaktadır (Balay, 2004; Özdemir, 2011). Toplumun belirleyici alanlarında yaşanan bu gelişmeler üzerinde tam bir anlam birliğine varılamamıştır. Küreselleşmenin toplum üzerine yansımalarıyla zaman içinde farklı yaklaşımlar ile küreselleşmeyi savunan ve küreselleşmenin karşısında olan görüşler ortaya çıkmıştır.

Küreselleşmeyi savunanlara göre, yayılan dünya toplumu bilinci ile geleneksel ulus devlet kavramı geride kalmıştır. Piyasaların devletlerden daha güçlü hale geldiğini savunanlar, bu süreçte ekonomik olarak kazananlar kadar kaybedenlerin de olabileceğini, küresel rekabet ile üretimde olan ülkelerin diğerlerine karşı kazanç sağlayacağı fikrindedirler. Buna karşılık, ekonomik olarak küresel rekabetin eşitsizlikleri doğuracağı, bu nedenle aşırı milliyetçilik, kökten dincilik gibi ideolojik yaklaşımların artabileceği görüşünde olan kuşkucu bir grup bulunmaktadır. Bu fikre göre, küreselleşme toplumlarda birliğe değil ayrışmaya yol açmaktadır (Yurdabakan, 2002).

Toplumlar üzerindeki etkilerine bakıldığında, küreselleşme bu iki zıt düşünceyi de içinde taşımaktadır. Farklı toplumların yaşam biçimleri benzeşmeye başlarken, öte yandan yaşanan farklılaşmalar pek çok farklı karakteri beraberinde getirmekte ve ön plana çıkarmaktadır (Balay, 2004). Bu açıdan, küreselleşme dünya genelindeki ilişkilerin yoğunlaşması şeklinde de ifade edilebilir (Genç ve Eryaman, 2008). Üzerinde oluşan bir fikir birliği olmaması sebebiyle küreselleşme olgusunun farklı amaçlar doğrultusunda farklı anlamlar kazanabileceği söylenebilir (Eser, 2004).

İletişim ve bilgi teknolojileri alanlarındaki hızlı gelişmeler ile yaygın internet kullanımı, ulusal ve uluslararası ticaret olanaklarının iyileşmesi, gibi önemli gelişmeler küreselleşmenin başlıca sebeplerindendir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bilginin küresel düzeyde yayılması bilgiye dayalı ekonomik bir süreci başlatmıştır (Balay, 2004). Küreselleşme, toplumlarda yarattığı zamansal ve mekânsal farklılıklarla, değişimi, değişime karşı verilen olumlu veya olumsuz her türlü tepki ile insanlar ve kurumlar bazında yeniliklerin yapılması zorunluluğunu doğurmaktadır. Toplumun temelinde yaşanan bu değişim sanayi toplumu yerini kökten farklılıklar gösteren bilgi toplumuna bırakmaktadır (Dikkaya ve Özyakışır, 2006).

2.1.2.1. Bilgi Toplumu

Sanayi sonrası toplum veya bilgi toplumu olarak isimlendirilen 21. yüzyılda bilgi, ekonomi ve politika olmak üzere toplumsal yaşamın pek çok alanında önemli bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır (Uçak ve Erdem, 2020). Toplamların isimlendirilmesinde ve şekillenmesinde başlıca rol, maddi üretim koşulları ve bu koşullara bağlı üretim ilişkilerine en çok katkı sağlayan unsurlarıdır. Günümüzde, sanayi toplumlardaki gibi imalathane veya işletme aracılığıyla üretim yerine teknoloji ve bilgi tabanlı üretim yapılmakta, dolayısıyla üretimin başlıca kaynağı olarak görülen bilgi, topluma da adını vermektedir. Kısaca bahsedecek olursak, bilgi toplumu sanayi toplumu sonrasında küreselleşmenin etkisiyle ilerleme gösteren bilgi ve teknoloji temelli toplumsal bir yapı olarak tanımlanabilir (Dikkaya ve Özyakışır, 2006; Gültekin, 2020).

Bilgi toplumunda bilgi zenginlik kaynağı olarak görülür, dolayısıyla toplumsal kalkınma ve rekabet için oldukça önemlidir (Gültekin, 2020). Toplamların küresel rekabet içinde varlıklarını sürdürebilmeleri ve söz sahibi olabilmeleri gereklidir. Bu süreçte, gelişim, değişim, küresel rekabet, bilgi teknolojileri gibi değerler ihtiyaç duyulan insan tipini de değiştirmiştir (Parlar, 2012). Sanayi toplumlarındaki kol gücünün yerini beyin gücü almıştır. Bir başka deyişle sanayi toplumlarında, üretim sürecinde insanlara fiziksel ve zihinsel anlamda ihtiyaç duyulurken bilgi toplumunda nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç oldukça fazladır (Genç ve Eryaman, 2008).

İnternet ve bilgi teknolojilerinin yaygın hale gelmesiyle birlikte, ticaret, medya, sağlık ve eğitim gibi pek çok alanda olağanüstü değişim ve dönüşümler yaşanmıştır (Özdemir, 2011). Bilgi üretiminde ve paylaşımında hızlanmanın artması ile bilgiye olan ilgi ve ihtiyaç

da artmıştır. Küreselleşmenin beraberinde getirdiği bu ihtiyacı karşılayabilecek, aynı zamanda yaşanan değişim ve dönüşüme kolayca uyum sağlayabilecek, gelişmelere açık ve dönüşümler sonucu yaşanabilecek olası problemlere çözüm üretebilecek insanların yetiştirilmesi ve bu süreçte kurumların ve ülkelerin yaşanan değişim ve dönüşümlere uygun şekilde kendilerini geliştirmeleri gereklidir (Yurdabakan, 2002; Genç ve Eryaman, 2008; Uslu Çetin, 2015).

21. yüzyılda geçmişten farklı olarak bilgiyi üretme ve bu bilgileri farklı alanlarda kullanabilme, dijital teknolojinin faal şekilde kullanılabilmesi, problem çözme, veriyi üretme, işleme ve kullanma gibi becerileri olan sorgulayan, araştıran ve algılayan insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Küresel ekonomi yarışında yer almak isteyen ülkelerin yeni nesillere uluslararası bazı nitelikleri kazandırması gerekmektedir (Dikkaya ve Özyakışır, 2006; Uçak ve Erdem, 2020). Power (2000), toplumların yetiştirdiği insanların bilgi, beceri ve kaynakları sayesinde daha bağımsız hale geleceği ve küresel ekonomik yarış içinde rekabet edebilir olacağını söylemektedir.

Farklı görüşlere göre küreselleşme ve bilgi toplumunun gerektirdiği insan nitelikleri ortaya konmaktadır. Buna göre, Balay (2004) küreselleşme sonucunda artan çok boyutlu ve karmaşıklığın, entelektüel esnekliğe sahip, karmaşık sistemlerle ilgili bilgileri işleyebilen, disiplinler arası boyutta yaratıcı ve soyut düşünebilen bireylerin yetişmesini zorunlu kılacağını söylemektedir. Yurdabakan (2002) ise küreselleşmenin beraberinde getireceği muhtemel sorunların önlenmesinde, kültürel değerleri özümseyen, farklı kültürlerle saygılı, bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilen, paylaşımcı, iş birliği ve takım çalışmasına açık bireylerin yetiştirilmesini önemli görmektedir.

Bilgi toplumunda, bilginin entelektüel değerinden çok proje ve tasarım odaklı anlayış ile problem çözme ve ürün elde etme değerine önem verilmektedir. Bu doğrultuda, 21. Yüzyıl becerileri denen kavram ortaya çıkmıştır (Uçak ve Erdem, 2020). Geisinger (2016) 21. Yüzyıl becerilerini 3 temel boyut olarak nitelendirdiği bilgi, iletişim ve etik değerler kapsamında kavramsallaştırdığı bilişsel beceriler, içsel beceriler, kişiler arası beceriler ve teknik beceriler olarak 4 ana kategoride toplamaktadır. Bilişsel beceriler: problem çözme, eleştirel düşünme, sistem düşüncesini; içsel beceriler öz düzenleme, zaman yönetimi, adaptasyon, öz gelişim gibi biliş ötesi becerileri; kişiler arası beceriler iletişim, iş birliği, takım çalışması, kültürel hassasiyet, farklılıklara karşı saygı gibi sosyal becerileri; teknik

beceriler ise araştırma ve bilgi becerileri ile girişimcilik ve finansal okuryazarlığı içermektedir.

Trilling ve Fadel (2009), küresel sorunların çözümü için 21. Yüzyıl çözüm ortaklığında geliştirilen kavramların İngilizce karşılıklarından dolayı 3Rs ve 7Cs formülünden söz eder. Buna göre, okuma (Reading), yazma (wRiting) ve aritmetik (aRithmetic) 3Rs becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, eleştirel düşünme ve problem çözme; iletişim, bilgi ve medya okuryazarlığı; iş birliği, takım çalışması ve liderlik; yaratıcılık ve yenilik; hesaplama ve bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı; kişisel kariyer ve öğrenme süreçleri ile farklı kültürleri anlama 7Cs becerilerini oluşturmaktadır (akt. Uçak ve Erdem, 2020).

2016'da yayınlanan Dünya Eğitim Forumu Raporuna göre 21. Yüzyıl öğrencileri için gerekli görülen 16 beceri temel okuryazarlık becerileri, yeterlilikler ve karakter nitelikleri olarak 3 başlıkta toplamıştır. Buna göre;

Temel Okuryazarlık Becerileri: Bireyler, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde temel becerileri kullanır. Okuryazarlık, matematik becerileri, bilim okuryazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, finans okuryazarlığı ve kültürel ve toplumsal okuryazarlığı kapsamaktadır.

Yeterlilikler: Bireylerin karmaşık zorluklara yaklaşım şeklini ifade eder. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliğini içerir.

Karakter Nitelikleri: Bireylerin, değişen çevre koşulları içinde hareket şeklini gösterir. Merak, girişimcilik, devamlılık ve dayanıklılık, uyum sağlama, liderlik ve sosyal kültürel farkındalık bu beceriler arasındadır.

Özetle, 21. Yüzyıl becerilerinin ortak bir çerçevede bulunduğu söylenebilir. Bu becerilere sahip insanların yetiştiği toplumların ekonomik ve toplumsal alanda küresel rekabete dahil olabilecekleri nitelikli insan gücüne sahip oldukları düşünülmektedir. Bu becerilere sahip insanların yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk ise eğitim sistemlerine ve temelde okullara düşmektedir.

Küreselleşme beraberinde sürekli bir farklılaşma, değişim ve yenilenmeyi getirmektedir. Bu değişime ve dönüşüme ayak uydurabilmek adına her ne kadar belirli standartlara oturtulmuş insan nitelikleri ve beceriler olsa da bu hızlı değişim içinde bu standartların da sürekli yenilenmesi söz konusudur. Bu bağlamda, değişime ve gelişime açık

olan insanları yetiştirecek olan eğitim sistemleri de sürekli yeniliğe açık olmak durumundadır (Kırbaşıoğlu, Kılıç ve Bayram, 2014).

Tarih boyunca yaşanan siyasal, kültürel ve ekonomik değişimlerle çağın getirdiği inanç ve düşünce yapısı eğitim üzerinde etkili olmaktadır. 21. Yüzyılda yaşanan gelişmeler de toplumların eğitime bakışında ve eğitim sistemlerinde değişime neden olmaktadır (Uçak ve Erdem, 2020). Bu bağlamda bakıldığında, küreselleşme eğitim sistemleri üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Eğitim ve öğretim gerek kullanılan materyaller gerek okullarda özelleşmenin artması ile günümüzde oldukça büyük bir piyasa haline gelmiştir. İş ve hizmet sektörlerinde yaşanan rekabet iş bulmada daha fazla niteliğe sahip olmayı gerektirmekte (Eser, 2014), bununla birlikte ülke sınırlarının kolaylıkla aşılabilir olması ve artan uluslararası ilişkiler bu sürece uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Uslu Çetin, 2015). Oluşan bu koşullar altında, bu yetkinlikte kişilerin yetiştirilmesi adına etkili ve sürekli eğitim sistemlerinin oluşturulması zorunluluk haline gelmiştir.

Özetleyecek olursak, yeni yüzyılın gerektirdiği bireysel yeterlikler, eğitim anlayışı, eğitsel süreç ve uygulamalar ile eğitim kurumları ve bu kurumlardaki eğitimci ve öğrencilerin rollerinin değişimini gerekli kılmıştır. Bununla birlikte daha önce de bahsedildiği üzere eğitim de toplumsal değişim ve gelişim sürecinde yönlendirici bir role sahiptir. Ülkelerin, özellikle gelişmekte olan ülkelerin, küreselleşme süreciyle birlikte ortaya çıkan koşullarda rekabet edebilmeleri ve devamlılıklarının sağlayabilmeleri bu yüzyılda ortaya çıkan niteliklere sahip insanları yetiştirebilen eğitim sistemleri sayesinde mümkün olacaktır (Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoglu ve Alagöz, 2018).

2.1.2.2. Küreselleşme ve Eğitim

Ferguson (1991)'a göre eğitim, çıktıları bilinç ve muhakeme yeteneği olan bir üretim faaliyetidir. Toplumsal yapının korunması, sürdürülmesi ve hali hazırda sahip olunan değerlerin gelecek nesillere aktarılması ilk çağlardan itibaren eğitimin amacı olmuştur. Genel olarak düşünüldüğünde eğitim bireyin yetiştirilmesi süreci olarak değerlendirilebilir. Bireyin öğrenme yeteneğini kazanmasıyla başlayan bu süreç hayatı boyunca devam eder. Eğitimle, bireyin özgürleşmesi adına, ilgili entelektüel bilgi ve beceriler aracılığıyla zihinsel kapasitesi arttırılmaya çalışılır (Parlar, 2012; İnan ve Demir, 2018; Uçak ve Erdem, 2020).

Toplumlar için eğitim her zaman önemli bir unsur olmuştur. Toplumda geçmişten beri sahip olunan kültürel değerler, toplum bilinci ve dayanışma ruhu ile bireyin topluma kazandırılması hedeflenirken, bir yandan da bireyin yaratıcılığının ortaya konulması ile toplum için gerekli olan yenilenme, değişme ve üretme süreci sürdürülmeye çalışılır. Tüm bunlar yenilikçi eğitim ve eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilir (Balay, 2004).

Eğitim toplumsal değişimin aracı olarak değerlendirilirken, toplumda sosyal, kültürel ve ekonomik olayları etkileyen faktörler eğitsel süreçlerde de köklü değişimler yaratmıştır. Gültekin (2020) ilgili makalesinde tarım toplumlarında, eğitimin toplumun hâkim değerlerle yetiştirilmesine dayalı olduğunu aktarırken, sanayi devriminden sonra ulusallaşma, insan hakları, vatandaşlık bilinci gibi kavramsal dönüşümler aracılığıyla eğitim sistemlerinin değişim sürecinin etkilendiği, özellikle teknolojideki hızlı gelişmelerin etkisiyle yaşanan toplumsal değişimlerin modern eğitim modellerinin tartışılmasını gerekli kıldığı söylenmektedir.

Kırbaçoğlu ve Kılıç (2014), sanayi devrimi sonrası gelişen modern eğitim anlayışı ve 21. Yüzyıl becerileri ile gelişen post modern eğitim karşılaştırmasını şu şekilde yapmıştır: Modern eğitimde pozitivist paradigma hakimdir. Bu modelde, yeni olan esas alınır. Alışlagelmişlerin yeni olana ayak uydurması gerekir. Temel olan bilginin nesnelliğidir ve nesnel bilgiye ulaşma amacı güdülür. Bu doğrultuda, doğru bilgi nesnellığe uygunsa kabul edilebilirdir. Öğretmen bilginin kaynağıyken, öğrenci pasiftir. Öğrencinin temel görevi öğretmenin aktardığı nesnel ve doğru bilgiyi almak ve davranışa dönüştürmektir. Öğrenci ve öğretmen arasında öğretmenin sahip olduğu otoriteden dolayı bir mesafe bulunmaktadır.

Post modern eğitim anlayışında ise yorumsamacı paradigma vardır. Modern olanın sorgulanmadan kabul edilmesi söz konusu değildir. Bilgi, bireyin zihinsel süreçlerinden geçerek yapılandırılır. Dolayısıyla tarafsız bir şekilde elde edilemeyen bilgi nesnel de değildir. Bilginin öznel olduğu savunulur. Öğrenci etkindir. Bilgiyi kendi kavram ve tecrübeleriyle düzenler, sahip olduğu ön bilgiler aracılığıyla yapılandırır. Modern eğitim anlayışının aksine öğretmenin sarsılamaz otoritesi olduğu düşüncesi kabul edilemez. Otorite, öğrenci ile öğretmen arasında kurulması istenen güven bağı engelleyici bir faktördür. Aralarında kurulan bağ ile öğretmen, öğrencinin kendi bildiklerini aktarabilmesi adına rehber rolünü üstlenir (Kırbaçoğlu ve Kılıç, 2014).

Sanayi toplumunda okullar fabrika vari sistemler olarak değerlendirilebilir. Amaçlar ve kurallar önceden belirlenmiştir ve öğrenciler bunlara mutlak bir şekilde uymak zorundadırlar. Öğrenci başarısı dönem sonu sınavları ile ölçülür. Bu sınavlar tamamen davranışçılık akımı etkisindedir ve öğrencilerin önceden belirlenmiş kazanımları elde edip edemedikleri veya hangi düzeyde edindikleri belirlenmeye çalışılır (Gültekin, 2020).

Oysa bilgi toplumunda gerçekleşen bilimsel, ekonomik, teknolojik ve sosyal değişimler eğitim yaklaşımlarını, eğitsel süreç ve uygulamalar ile eğitim kurumlarını, bu kurumlarda çalışan öğretmen, yönetici ve öğrenim görmekte olan öğrenci rollerini değiştirmektedir (Özdemir, 2011). Bu dönemde eğitimin amacı sanayi toplumunun eğitim sistemiyle yetişen temel becerilere sahip benzer ortalama bireylerin yetiştirilmesinden ziyade bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak her bireyin üstün olduğu yönlerinin ortaya çıkarılabildiği bir sürecin gerçekleştirilmesidir (Genç ve Eryaman, 2008). Çünkü bilgi çağında öğrenme ve öğretmeyle ilgili yeni bilgiler öğrenmenin kişiye özgü olduğunu, dolayısıyla doğru öğretim yöntemleri ve uygun öğrenme koşullarıyla öğrenemeyecek kimse olmadığı ortaya çıkmıştır (Parlar, 2012).

Bu çağın özellikleri gözetilerek yeniden oluşturulan okul müfredatları ile kitle eğitiminden kişiselleştirilmiş öğretime, tek doğrulu öğretimden çoğulculuk anlayışına, katı programlardan daha esnek yapıdaki programlara, öğretmenin başlatan ve yöneten rolünden rehber rolüne geçerek öğrencinin öğrenme sürecini planlaması, başlatması ve takım halinde çalışmalarla öğrenmesi hedeflenmiştir (Tezcan, 1993).

Bilgi toplumunda öğrenmenin değişen özellikleri ve öğrenme kaynaklarının zenginleşmesiyle okul sınırlarının dışında gerçekleştirilebilir olmasıyla okula duyulan ihtiyaç kısmen azalsa da okulun bilgi üretiminde üstlendiği rol daha da önemli bir hale gelmiştir. Bu dönemde daha karmaşık, yoğun ve nitelikli hale gelen bilginin bu özellikleri bireylere kısıtlı bir alan sunmaktadır. Okul ise bireyleri bilginin edinilmesi sürecinde daha bilinçli ve seçici olmaya yönelterek, onların bilgiyi hangi yollarla ve ne şekilde öğreneceklerini keşfetmelerini sağlar ve bilgiye erişim yollarını sistematikleştirerek bireylere bilgiyi edinmede daha geniş bir hareket alanı sağlamaktadır (Balay, 2004). Okulun işlevi, eğitimin merkezi haline gelen öğrenciye çok şey öğretmek değil onların öğrenme kapasitelerinin artırılması, öğrenmeye karşı ilgi ve meraklarının uyandırılması ile ezbere dayalı olmayan öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmasının sağlanmasıdır (Çalık ve Sezgin, 2005; Özdemir, 2011).

Değişen bu dünya düzenine ayak uydurmak durumunda olan tüm ülkeler gibi ülkemiz de eğitim sistemini nitelik yönünden geliştirmek durumundadır. Birleşmiş Milletler 2030 eğitim hedeflerinde edinilen vizyon “Herkes için kapsayıcı, aynı kalitede eğitim fırsatlarının sağlanması ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının desteklenmesi” olarak belirlenmiştir. (Declaration, 2016). Türkiye eğitimde niteliği arttıracak ve daha kaliteli bir eğitim sistemini oluşturacak değişiklikleri bir süreç olarak planlamak ve uygulamaya dönüştürmek zorundadır (Karip ve Köksal, 1996). Kaliteli eğitim bilgi ve yaratıcılığı teşvik ederken, 21. Yüzyılın gerektirdiği temel becerilerin yanında sosyal, teknik ve bilişsel becerilerin kazanılmasını sağlar (Liu ve Lin, 2014).

2.1.3. Erken Çocukluk Eğitimi ve Çıktıları

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının ilk 8 yılını kapsayan dönemdir. Birey gelişiminin önemli bir kısmı bu dönemde tamamlamaktadır. Erken çocukluk döneminde ailenin sahip olduğu maddi ve manevi şartlar çocuğun gelişiminde büyük paya sahiptir. Bu dönemde, çocuk ne kadar zengin bir ortama ve nitelikli uyaranlara maruz kaldıysa gelişimini verimli bir şekilde tamamlayacak ve bu sağlıklı gelişim onun gelecek yıllarda başarısını o derece etkileyecektir. Çocuğun içinde bulunduğu ortamın destekleyici olması ve ona sunulan fırsatların çeşitliliği, çocuğun keşif ve öğrenmesinde belirleyicidir (MEB, 2013).

Çocukların hayatındaki bu kritik dönem, içinde bulundukları ekonomik koşullardan önemli derecede etkilenmekte, sosyo-ekonomik olarak yetersiz çevrelerden gelen çocuklarla, daha zengin çevrelerden gelen çocuklar arasında uyaran farklılıklarından kaynaklanan gelişimsel farklar ortaya çıkmaktadır. Bu farkın en aza indirgenmesi adına erken çocukluk eğitime yönelik programlar dünya genelinde müdahale politikası olarak görülmektedir. Müdahale programları sayesinde, çocukların gelişimlerini destekleyici etmenleri arttırırken, hayatlarındaki risk faktörlerini azaltmak hedeflenir. Böylelikle çocuğun gelişimin en üst potansiyeline ulaşması sağlanır (Bekman, t.y.).

Erken çocukluk eğitimi kurumlarında, gelişimsel olarak uygun verilen erken çocukluk eğitimi, düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen çocuğu destekleyerek yüksek sosyo-ekonomik çevredeki akranlarıyla gelişimsel olarak benzer seviyeye gelmesini ve eğitim hayatına eşit fırsatlarla başlamasını sağlamakta ve bu fırsatlar doğrultusunda ileri dönemdeki eğitim, iş ve sosyal yaşamda başarılı hale gelmesini sağlamaktadır (Dünya Bankası, 2013; ERG ve AÇEV, 2016; Arkan ve Öztürk, 2018; Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello ve Ruzek,

2019). Erken çocukluk eğitimi aracılığıyla bireylere sunulan fırsat eşitliği sayesinde, nitelikli bireysel gelişim ve nitelikli toplumsal gelişim hızlı ve ekonomik olarak sağlanabilmektedir.

Afro-Amerikan çocuklara yönelik yürütülen High/Scope Perry Preschool projesinin sonuçlarına göre okul öncesi eğitimin ekonomik geri dönüşüne bakılan araştırmada, bahsedilen programın uzun zamanlı ekonomik geri dönüşünün istatistiksel olarak anlamlı şekilde sıfırdan farklı olduğu ortaya konmuştur (Heckman vd., 2009). Benzer bir şekilde 1961- 2008 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerindeki erken çocukluk eğitimi üzerinden, iş hayatındaki insan sermayesine odaklanan çalışmada, erken çocukluk eğitiminin, örgün eğitimde uzun süre kalmaya sebep olduğu dolayısıyla erken çocuklukta geliştirilen becerilerin ABD gelir durumunun gelişimini anlamada kritik bir noktada olduğu belirlenmiştir (Delalibera ve Ferreira, 2019). Eşit koşullar altında gelişmekte olan bireyler, bir ülkenin gelişmişlik ve refah seviyesini belirleyici bir öge olarak görülmektedir.

Günümüzde erken çocukluk eğitimi, geleceğin bilinmeyen ekonomik ve sosyal zorluklarına karşı küçük çocukları hazırlayabilmek adına hükümetler tarafından büyük bir fırsat olarak görülmektedir (Siraj-Blatchford ve Wong, 1999). Ekonomistler ve politika koyucular erken çocukluk eğitime yatırım yapılmasını teşvik etmektedirler. Dünyada pek çok gelişmiş ülkede erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranının arttırılma çalışmalarına büyük önem verilmektedir.

Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitim kurumlarının çocukların gelişim ve eğitimine katkısı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Tüm müfredat ve eğitsel programların ötesinde, erken çocukluk eğitiminde yüksek kalite çocukların hayata iyi bir başlangıç sağlaması anlamına gelmektedir. Bu okullarda, çocuklar saygı ile karşılanır. Onların bireysel olarak bilgi oluşturma ve çevrelerinde olup bitenle ilgili anlayış geliştirme ve geliştirdikleri fikirleri ifade etme özgürlükleri vardır (Sheridan, 2009). Dünya Bankası (2011), çocukların eğitimsel süreçlerinde gösterdikleri performans farklılıklarının okullarda yürütülen sistemsel farklılıklardan kaynaklandığı vurgulamaktadır. Bu nedenle okul öncesi kurumlarında sağlanan yüksek kaliteli eğitim ortamı çocukların gelişimsel süreçlerinde oldukça büyük farklar ortaya koymaktadır.

Yüksek kaliteli sınıflarda eğitim gören çocukların dil ve okuma- yazma becerilerinde önemli bir gelişim sağladıkları bilinmektedir. Zaslow vd. (2016). Kitap okuma ve fonoloji çalışmaları gibi etkinlikler öğretmen ve çocuk etkileşiminin artmasıyla yüksek kaliteli sınıf

olma özelliği kazanırken, bu sınıflarda öğrenim gören çocukların düşük kaliteli sınıflardaki akranlarına göre erken okuryazarlık becerilerinde daha iyi gelişim sağladığını aktarmaktadır. Benzer şekilde, Howes vd. (2008) de öğretmen- çocuk etkileşiminin yüksek olduğu yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi ortamlarında çocukların akademik sonuçlarında daha yüksek kazanımlar elde ettiğini ortaya koymaktadır.

3-7 yaş arasındaki çocuklar üzerinde okul öncesi eğitimin etkisini araştıran EPPE (Effective Provision of Preschool Education Project) projesi (2004), bakım ve eğitimi bir arada barındıran kaliteli bir okul öncesi eğitimin, sosyal olarak dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların yüksek kaliteli okul öncesi eğitimden daha fazla faydalandıkları, özellikle daha iyi bilişsel ve sosyo- duygusal gelişim gösterdiklerini söylemektedir. Kaliteli okul öncesi eğitim sürecinden geçen çocuklar, ilkokula başlarken daha özgür tavırlar sergilemekte ve daha az anti-sosyal davranış göstermektedir. Bunun yanında eğitim hayatlarının devamında, daha yüksek okuma ve matematik becerileri sergilemektedirler (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, ve Taggart, 2004).

2.1.3.1. Eğitimde Kalite

Eğitim, politik, kültürel ve ekonomik kapsam dahilinde ele alınması gereken karmaşık bir yapıdır (UNICEF, 2000). Geleneksel olarak eğitimin kalitesi milli eğitim sisteminin meselesidir. Dolayısıyla temelde hükümetin ve kurumsal düzeylerde eğitim yetkililerinin sorumluluğunda olagelmıştır. Günümüzde ise toplumun değişen özellikleri nedeniyle eğitimin kalitesi sadece eğitim yetkililerinin ve profesyonellerinin alanı değil, eğitim bakanlığının yanında diğer bakanlıklarla birlikte sivil toplum kuruluşları, işletmeler ve temelde halkı ilgilendiren bir konudur (Pigozzi, 2004).

Eğitimde kalitenin bu özelliği üzerinde anlam birliğine varılmasını zorlaştırmaktadır. Eğitimde kalite hem eğitimin istenilen bir sonucu hem de eğitimde diğer hedeflere ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Ulusal, bölgesel ve yerel beklenti ve değerlerin çeşitlilik göstermesi kalitenin küresel olarak tanımlanmasını engellemektedir. Kalite, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve grupların süreç içindeki konuşma ve tartışmalarla özgün olarak tanımlanabilmektedir (Adams, 1993).

Kaliteyi tanımlamaya yönelik olarak net bir yön, amaç ve misyon; seçilen kalite tanımına ulaşmak için izlenen süreç veya yoldaki etik ve ahlaki kısıtlamaların anlaşılması; herhangi bir sınıf, okul, program veya sistemin teşvik edebileceği ve geliştiremeyeceği

öğrenme aralığı bilgisi; yalnızca “nasıl yapıyoruz?” sorusunu ele almakla kalmayan, aynı zamanda kaliteye ilişkin belirli bilgilerin neden gerekli olduğunu soran, kullanıcı dostu bir performans incelemesi izleme ve hesap verebilirlik sistemi ile fikri ve tüm kalite standartlarını aydınlatabilmek için uzun vadeli bir taahhütün belirlenmesi süreci kolaylaştırıcı unsurlardır (Adams, 1993). Eğitimde kalite için endüstriyel tanımlamalar tamamen yeterli değildir. Bütünsel bir çerçeve içinde ele alınan eğitimde kalite yaklaşımları, endüstriyel deneyimleri ve uygun öğrenme teorileri ve yöntemlerinin birleştirilmesiyle ortaya çıkar (Marsh, 1995).

Son zamanlarda, erken çocukluk eğitiminde kalite kavramı oldukça sık tartışılan bir konu haline gelmiştir. Eğitim ortamının fiziksel özellikleri ile kurum içindeki etkileşimlerin niteliği kalite ile ilişkilendirilmektedir (Oturakdaş, 2019). Erken çocukluk eğitiminde kalite nedir dendiğinde zaman içinde farklı tanımlamaların yapıldığı ve farklı boyutların ortaya konduğu görülmektedir.

2.1.3.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite

Daha önce de ortaya konulduğu gibi erken çocukluk eğitiminin toplumlara olan hem sosyal hem de ekonomik katkısı erken çocukluk eğitim kurumlarında sahip olunması gereken standartların tartışılmasına neden olmaktadır. Her ne kadar içinde bulunulan ortama, sahip olunan fiziksel ve sosyal şartlara göre tanımlanıyor olsa da dünya genelinde erken çocukluk eğitiminde kaliteye yönelik ortaya konulan belli başlı ortak görüşlere rastlanmaktadır.

Siraj-Blatchford ve Wong (1999), kalite tanımlamalarının sadece akademik olmadığını vurgular. Kalite, okul öncesi eğitim kurumlarının sahip olduğu ve çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini etkileyen fiziksel ve sosyal tüm özellikler olarak tanımlanabilir. Günümüzde, erken çocukluk eğitiminde kaliteye dair değerlendirme ve uygulamalar politika geliştirme, standartları belirleme ve geliştirme, hizmetlerin değerlendirilmesi, eylem planlarının hazırlanması ve erken çocukluk eğitiminin geliştirilmesine yönelik süreçler üzerinden yapılmaktadır.

2.1.3.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteye Yönelik Görüşler

Formal eğitimin temelinde yer alan erken çocukluk eğitiminde kalite çalışmaları bireysel, toplumsal ve küresel katkılardan dolayı oldukça önemlidir. Diğer tüm alanlarda yapılmaya çalışılan kalite tanımlamalarında olduğu gibi, uzun yıllardır üzerinde çeşitli tartışmaların yürütüldüğü erken çocukluk eğitiminde kalite kavramı üzerinde de anlam birliğine varılabilmiş değildir. Kalitenin pek çok farklı açıdan değerlendirilebilir ve ölçülebilir olması yüksek kaliteli öğrenme ortamlarının ne olduğu yönünde dünya çapında geçerli bir anlam birliğine varılabilmesini zorlaştırmaktadır (Katz, 1999; Yeager Pelatti, Dynia, Logan, Justice ve Kadaravek, 2016).

Erken çocukluk eğitiminde çocukların sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini etkileyen eğitim ortamındaki ölçülebilir özellikler kalite göstergeleri olarak tanımlanabileceği gibi ekolojik yaklaşım ile aile, okul, ve toplumsal politikaların da çocukların gelişimine etki edeceğini göz önünde bulundurarak sadece erken çocukluk eğitim kurumları ve eğitim sistemlerini değerlendirmek yerine farklı sistemlerinin de dahil edilmesiyle kalite üzerinde daha kapsamlı bir inceleme yapılabilir (Siraj- Blatchford ve Wong, 1999).

Çocuklar, ebeveynler, aileler, işverenler, çalışanlar ve toplum birbirinden farklı değer ve ihtiyaçlara sahiptir. Bu nedenle hepsinin kalite tanımlamaları birbirinden farklı olacaktır (Ceglowski ve Bacigulpa, 2002). Bu yönüyle kalite, farklı koşullar altında farklı anlamlar kazanabilen bir yapıdır. Farklı paydaş gruplarının kalite kavramını nasıl ele alıp tanımlayacağı ve bu tanımlamaların birbiriyle etkileşimleri belirsizdir ancak bu görüşlerin her biri erken çocukluk eğitiminin hedeflerini ve değerlerini yansıtacaktır (Siraj- Blatchford ve Wong, 1999).

Mooney ve Munton aileler, hizmet sağlayıcılar ve politika yapımcılarla yaptıkları çalışmada erken çocukluk eğitim ve bakım kurumlarının kalitesinin 22 farklı tema altında toplandığını vurgularken, günlük bakım hizmetlerinin karşılanabilirliği; bakımın sürekliliği; çocukların sınıfa alıştırılması (oryantasyon); çalışanların eğitim ve nitelikleri; çalışanların çalışma koşulları; erken çocukluk eğitim ve bakımının toplum içindeki yeri; eğitim ve müfredat; aile ve çalışanlar arasındaki işbirliği ve kalitenin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi başlıklarının en çok vurgulanan kalite göstergeleri olduğunu belirtmektedir (1998).

Ceglowski (2004), aileler, öğretmenler, çalışanlar ve yöneticilerle yaptığı çalışmada paydaşların EÇE kalitesinde, programın çocuklara öğrenme etkinlikleri sağlaması, grup büyüklükleri, çalışan devamlılığı, sağlıklı beslenme ve temizlik kaynakları, zengin materyaller, aile destekleyiciliği, yüksek personel ücreti ve mesleki fırsatlar sunması gibi görüşleri öne çıkmıştır. Ancak, aileler en çok öğrenme etkinlikleri ve aile desteği yönünü vurgularken, yönetici ve öğretmenler sınıf büyüklüklerini, öğretmen- çocuk oranı ile güvenlik, beslenme ve temizlik kaynaklarını vurgulamışlardır. Çalışanların görüşleri bu iki grupta benzerlik göstererek, öğrenme etkinlikleri ve güvenlik, beslenme ve temizlik kaynakları en çok vurgulanan göstergeler olmuştur.

Harris, Thompson ve Norris (2007)'in farklı paydaş gruplarıyla yaptıkları çalışmada, iletişim ve uyum; öğretmen uygulamaları; personel nitelikleri; finansman ve kaynak; görünürlük ve katılım; profesyonellik göstergeleri ön plana çıkmıştır. Görüldüğü üzere, erken çocukluk eğitimi kalitesinin tanımlanmasında paydaş görüşleri arasında bir uyum olsa da her katılımcı kendi bakış açısını katarak görüşlerin oluşturulmasına katkıda bulunur. Bu nedenle paydaşların her birinin duyulması ve sürece dahil edilmesi gereklidir.

Erken çocukluk eğitiminde kalite ile ilgili paydaş görüşleri üzerine odaklanan çalışmalar sonucunda Katz 5 farklı yaklaşımı ortaya koymuştur. Bunlar (a) yukardan aşağıya bakış açısı, (b) aşağıdan yukarıya bakış açısı, (c) dışardan içeriye bakış açısı, (d) içerden dışarıya bakış açısı ve (e) nihai bakış açısıdır.

- (a) Yukardan aşağıya bakış açısı: Programdan sorumlu yetişkinlerin ortamın, materyallerin, programın belli başlı özelliklerine odaklanarak kalitenin değerlendirilebileceğini düşündüğü bakış açısıdır (Katz, 1993). Bu bakış açısı; *“Yetişkinlerin çocuklara oranı; Personelin nitelikleri ve istikrarı, Yetişkin- çocuk ilişkilerinin özellikleri, Ekipman ve malzemelerin kalitesi ile miktarı, Çocuk başına düşen alanın niteliği ve niceliği, Personelin çalışma koşullarının özellikleri, Sağlık, hijyen ve güvenlik gibi özellikleri kapsar.”* (Katz, 1999).

Odak noktasındaki özelliklere göre bu bakış açısı erken çocukluk eğitiminde kaliteyle ilgili çoğu çalışmada kullanılmış olup bu özelliklerin çocuk çıktılarına etkisini inceler ve buna göre oluşturulacak programların değişkenlerini belirlenir ve ölçülür (Ceglowski ve Bacigalupa, 2002).

- (b) Aşağıdan yukarıya bakış açısı: Bir erken çocukluk eğitim kurumunun kalitesini değerlendirirken o kurumdaki çocukların bakış açısını görmek izlenebilecek bir diğer yoldur. Bir programın etkilerini en doğru yordayıcısı, her çocuğun günlük olarak deneyimlediği yaşam kalitesidir. Bu bakış açısıyla, çocukların günlük akış içinde programı nasıl deneyimlediği belirlenmeye çalışılır. (Katz, 1993; Katz, 1999). Programdaki her çocuğun sıcak bir şekilde karşılanması, yer aldığı gruba ait hissetmesi ve benimsendiğini, anlaşıldığını ve korunduğunu hissetmesi önemlidir. Bu aşamada çocukların duygu durumları ve sosyal ilişkilerinin değişkenliği göz önünde bulundurularak uzun süreli değerlendirmeler yapılması önem taşımaktadır (Işıkoğlu, 2007).
- (c) Dışardan içeriye bakış açısı: Bu bakış açısı ile ailelerin dahil oldukları programı nasıl deneyimledikleri anlaşılmalı çalışılır. Veli- okul ilişkilerini inceleyen bu bakış açısında ailelerin çalışanların saygı ile yaklaşmasına, reddetmek veya önyargı ile yaklaşmak yerine kabul edici, hoşgörülü ve kapsayıcı olmasına, çocuklarıyla ilgili değerlerine saygılı olmasına ve sık sık yapılan görüşmeler aracılığıyla kabul edildiğini bilmesine ve ait hissetmesine odaklanılır (Katz, 1993; Katz, 1993; Katz, 1999). Bu yaklaşım içinde ailelerin kalite değerlendirmelerinin bir başka odak noktası ise programın esnekliğidir (Ishimine ve Tayler, 2014). Aileler kendi aile ve çalışma koşullarına, hayatlarındaki olası değişimlere ayak uydurabilecek ve bu özelliğiyle onların hayatını biraz da olsa kolaylaştırabilecek kurumlar ararlar.
- (d) İçerden dışarıya bakış açısı: Programı deneyimleyen çalışanların değerlendirmeleri göz önünde bulundurulur. Çalışanların, çalışanlar arası ilişki, çalışan aile ilişkileri ve yöneticilerle olan ilişkiler açısından değerlendirmeler yapmaları beklenir. Buna göre çalışanlar arası ilişkilerin destekleyici, iş birlikçi, güvenli, saygılı ve kabul edici olması beklenir. Program içindeki meslektaş ilişkileri iyi olmadığı sürece kurum kalitesinin de yüksek olması beklenemez (Katz, 1993).

Çalışan aile ilişkilerine bakıldığında ise olumlu ilişkiler beklenen çocuk çıktıları için önemli bir önkoşuldur. Çalışanlar ve ebeveynlerin sahip olduğu farklılıklara rağmen saygılı ve destekleyici ilişkilerin kurulabilmesi, çalışanların kişisel özellikleri ve değerlerinin

yanında sahip olduğu mesleki bilgi ve deneyimleri ile profesyonelliğine bağlıdır (Katz, 1999).

Son olarak yöneticilerle çalışanlar arası ilişkiye bakıldığında, çalışanların maruz kaldıkları herhangi bir etkinin çocuklar üzerinde dolaylı yoldan etki edeceğini bilmek gerekir. Çalışanların kendilerine nasıl davranılıyorsa, çocuklara da o şekilde davranacağı öngörülebilir bir etkidir. İçinde barındırdığı yetişkinler için sağlıklı olmayan bir ortamın çocuklara da kaliteli ortamlar sunması beklenemez. Kaliteli bir program hem çocukların hem de onlardan sorumlu yetişkinlerin birlikte sürdürdükleri yaşamlarının kalitesini tatmin edici ve ilginç buldukları programdır (Katz, 1993; Katz, 1993; Katz, 1999)

- (e) Nihai bakış açısı: Katz'ın değerlendirmelerine göre yukarda yer alan 4 temel bakışa ek olarak bu bakış açısı programın içinde barındırdığı topluluğa ve içinde bulunduğu topluma nasıl hizmet ettiğini anlamaya çalışır. Çocukların gelişimine ve geleceğin toplumuna etki edecek programların geliştirilmesine yönelik politika ve hesap verilebilirliğin oluşturulmasında önemli etkenlerden biridir (Katz, 1993). Katz'ın modelinin temel önermesi, tüm bu bakış açılarını temsil eden kriterlerin, küçük çocukların bakım ve eğitiminin kalitesinin belirlenmesinde dikkate alınması gerektiğidir (Rentzou ve Sakelleriou, 2013).

2.1.3.3. Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Göstergeleri

Erken çocukluk eğitim kurumlarında niteliğin sağlanabilmesi için çocuğun gelişimine uygun program ve öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekir (Kıldan, 2010; NAEYC, 2018). Kalitenin tanımlanmasında bu koşullar önem taşıırken kalite tanımlamalarında erken çocukluk eğitim kurumları, politika geliştirme, standartların belirlenmesi ve düzenlenmesi, hizmetlerin değerlendirilmesi, eylem planının hazırlanması ve okul iyileştirme süreçleri bakımından çok boyutlu olarak değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmeler, düzenlemelerin yapılması, ilgili araştırmaların yürütülebilmesi ve erken çocukluk eğitimi uygulamalarının geliştirilebilmesi açısından önemlidir.

Her ne kadar net bir tanımlama oluşturulmasa da yapılan değerlendirmeler sonucunda kalitenin belli başlı göstergeleri ortaya konmaktadır. Yapılan araştırmalar, paydaş görüşleri ile ortaya çıkan kalite göstergelerinin belirli bir çerçeve içinde incelenebilmesini sağlamaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, çocuğun hem yetişkin hem de akranlarıyla nitelikli etkileşim sağlayarak sağlıklı ve güvenli fiziki çevre içinde yürüttüğü öğrenme

süreçlerinin kalite kapsamı altında incelendiği anlaşılmaktadır (Ceglowski, 2004; Ceglowski ve Bacigalupa, 2002; Güçhan Özgül, 2011).

Scarr, Eisenberg ve Deater- Deckard (1994), EÇE kalitesinin sağlık ve güvenlik, personel ve çocuklar arasında sıcak ve duyarlı iletişim, gelişime uygun eğitim programı, sınırlı grup büyüklüğü, yaşa uygun yetişkin- çocuk oranları, yeterli iç ve dış mekân ile yeterli öğretmen ve çalışan eğitimi kapsamında incelendiğini söylemektedir. Bunun yanında Ceglowski ve Davis (2004), çalışmalarında bugüne kadar yapılan EÇE kalite değerlendirmelerinin fiziki çevre koşulları, çalışan nitelikleri, sınıf koşulları, eğitim programı ve programın felsefesi, çocuk- yetişkin ilişkisi ile aile- öğretmen/ çalışan ilişkisi üzerinden yapıldığını belirtmektedir.

OECD (2006) tarafından yapılan kapsamlı çalışmada erken çocukluk eğitim kurumlarının kalitesi süreç kalitesi, çocuk çıktıları kalitesi, ebeveyn ve toplum katılımı ile ilgili standartlar, yönlendirme kalitesi, yapısal kalite, eğitim uygulamaları ile çalışma koşulları kalitesi olarak 7 farklı gösterge ile ortaya konmuştur.

Erken Çocukluk Eğitim kurumlarında kaliteyi yürütülen programın altyapı ve tasarımı ile çocukların kurumlardaki doğrudan deneyim alanları olarak 2 açıdan inceleyen çalışmada, öğretmenlerin eğitim seviyesi, uygulanan eğitim müfredatı, sınıf büyüklüğü, çocuk- öğretmen oranı gibi nitelikler program altyapısı ve tasarımı olarak incelenirken, sınıf rutinleri, yaratıcı etkinlik ve materyaller ile öğretmen- çocuk etkileşimlerinin nitelikleri çocukların doğrudan deneyim alanları olarak belirtilmektedir (Mashburn, Pianta, Barbarin, Bryant, Hamre, Downer, Burchinal, Early ve Howes, 2008).

Erken çocukluk eğitimi akreditasyon çalışmaları kapsamında Amerikan Ulusal Çocuk Eğitim Derneği (NAEYC), ilişkiler; program, öğretim; çocuk gelişiminin değerlendirilmesi; sağlık; personel yeterlilikleri, personel yetiştirme ve personel desteği; aileler; toplumsal ilişkiler; fiziksel çevre ile liderlik ve yönetim olmak üzere 10 kalite göstergesi belirlemiştir. NAEYC (2018)'e göre

1. İlişkiler: Çocuğun programda karşılaştığı yetişkin ve akranlarıyla kurduğu olumlu ilişkilerin bireysel iyi olma halini destekleyeceği, bir topluluğa ait olma hissini geliştireceği ve o topluluğa karşı sorumlu hissetmelerini sağlayacağı düşünülür. Bu nedenle programın, çocuklar ve yetişkinler arasındaki olumlu ilişkiyi desteklemesi beklenir. Buna göre kaliteli programlar içinde, aile ve öğretmenler arasında ve yine

öğretmenler ve çocuklar arasında olumlu ilişkiler barındırır. Çocuğun akranlarıyla arkadaşlık kurabilmesinde yardımcıdır. Program düzenli ve uyumlu bir sınıf ortamının kurulmasında yardımcıdır. Problem davranışların önüne geçilmeye çalışılır ve çocukların öz düzenlemesi desteklenir.

2. Program: Çocuğun gelişim alanlarına uygun şekilde hazırlanır ve öğrenmesini destekler. Çocuğun temel özellikleri ele alınarak program aracılığıyla sosyo-duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimleri ile erken okuryazarlık, erken matematik, bilim, teknoloji, yaratıcı sanat, sağlık ve güvenlik, sosyal bilimler gibi alanlarında beceri edinimleri hedeflenir.

3. Öğretim: Bu gösterge ile belirlenen amaçlara uygun şekilde hazırlanan programın gelişimsel, kültürel ve dilsel açıdan en uygun ve en etkili şekilde uygulanması için öğretim modelleri izlenir. Öğretim göstergesinin belli başlı özellikleri ise şöyledir;

“Çocuğa zenginleştirilmiş öğrenme ortamı sunma, Öğrenmeyi destekleyici topluluklar oluşturma, Çocuklara rehberlik etme, Amaçlara ulaşmada zaman, gruplama ve rutinleri kullanma, Çocukların ihtiyaç ve ilgilerine cevap verme, Öğrenmeyi çocuklar için anlamlı kılma, Çocukların konuyu derinlemesine anlamasını sağlama ve beceri ve anlayış geliştirmesini sağlama”

4. Çocuk Gelişiminin Değerlendirilmesi: Kaliteli EÇE kurumları çocuk gelişimi ve değerlendirilmesi için çeşitli formal ve informal yöntemler sunar. Değerlendirme planlarının yapılması ve uygun değerlendirme planının kullanılması ile çocukların ilgi ve ihtiyacını belirleme ve çocuğun gelişimsel sürecini tanımlama, öğretimi bireyselleştirme, uyarlama ve program geliştirme, ailelerle iletişim kurma ve onları değerlendirme sürecine dahil etme gibi özelliklere sahiptir.

5. Sağlık: Program, sağlıklı çevre koşulları içinde çalışanları ve çocukları hastalıklardan korumakla birlikte onların doğru beslenme ve sağlık koşullarını destekler.

6. Personel Yeterlilikleri, Personel Yetiştirme ve Personel Desteği: Destekleyici iş ortamında öğretmen ve personellerin, çocukların gelişim ve öğrenmesini destekleyici yeterlilik ve bilince erişerek profesyonel kimliklerin oluşmasına katkıda bulunulur.

Bu sayede kurum içinde sürekli mesleki gelişim sağlanarak öğretmen ve personel niteliklerin geliştirilmesine yardımcı olunur.

7. Aileler: Kaliteli EÇE programları, her çocuğun gelişimsel sürecine katkıda bulunabilmek adına tek tek her çocuğun ailesiyle ilişki kurulmasını ve geliştirilmesini öngörür. Bunun için ailelerin tanınıp anlaşılabilmesi, personel ve aileler arasında iletişim ağının etkin bir şekilde kurulması ve ailelerin çocukların savunucusu olarak eğitilebilmesi gereklidir.
8. Toplumsal İlişkiler: Programın amaçlarına ulaşabilmesi adına çocuğun ilişkide olduğu toplumla olumlu ilişkiler geliştirilir. Gerekli bağlantıların kurulması halinde toplumsal kaynaklara ulaşma ve erken çocukluk topluluğu kurma gibi hedefler gerçekleştirilir.
9. Fiziksel Çevre: Hem çocuğun hem de personelin gelişim ve öğrenmesini destekleyici olarak sağlıklı ve güvenli iç ve dış mekanlara sahip olunması kaliteli EÇE kurumları için oldukça önemlidir. Buna göre, açık ve kapalı alanlarda sahip olunan materyal ve eşyaların niteliği, sahip olunan bina ve fiziki koşullar içinde uygun ve sağlıklı iç ve dış mekân düzenlemelerinin yapılabilmesi başlıca çalışma konularıdır.
10. Liderlik ve Yönetim: EÇE kurumlarında güçlü ve devamlı personellere ihtiyaç duyulur. Sürekliliğin sağlanabilmesi adına mali, yönetsel, sağlık, beslenme ve güvenlik ile personel alanlarında prosedürlerin ve politikaların takip edilmesi gerekir. İzlenen bu politika ve prosedürlerin devamlı olarak değerlendirilmesi sürdürülebilir gelişim açısından önemlidir. Bu sayede çocuklar, aileler ve çalışanlar yüksek kalite deneyimler edinirler.

Görüldüğü üzere belirli fiziki koşullar içinde çocuğun gelişimine uygun olarak hazırlanan ve sunulan eğitim programları ile kurumlardaki çocuklar ve yetişkinler arasında sürdürülen ilişki ve etkileşimler gibi eğitimin çeşitli boyutları EÇE kurumlarında kaliteyi ortaya koyan göstergeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli araştırmalarla ortaya konan bu göstergeler özelliklerine göre yapısal kalite ve süreç kalitesi olarak sınıflandırılabilir (Hong, Sabol, Burchinal, Tarullo, Zaslow, ve Peisner- Freiberg, 2019; Işıkoğlu, 2007; McCabe ve Akerman, 2007). Kalitenin çok yönlülüğü nedeniyle bu iki boyut ile kalitenin yalnızca iki bileşeni olduğunu varsaymak doğru olmasa da bu tarz gruplandırmalar sınıf süreçleri ve etkileri üzerine daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilme açısından oldukça

önemlidir (Cassidy, Hestenes, Hansen, Hegde, Shim ve Hestenes, 2005; Pianta, Hamre ve Nguyen, 2020).

2.1.3.3.1 Yapısal Kalite

Bronfenbrenner (1986)'e göre erken çocukluk eğitimi toplumsal ve hane içi değer ve tutumların ortak bir noktada buluşmasıdır. Bir başka deyişle makro ve mikro sistemler erken çocukluk eğitim kurumlarında bir araya gelir. Dolayısıyla kurumların içinde bulunduğu yakın ve uzak çevredeki faktörler kurum içinde yürütülen eğitim üzerinde etkili olmaktadır. EÇE kurumlarında yapısal kalite, toplumda yürütülen eğitim politikaları ve diğer tüm politikalarla birlikte ekonomik şartlar ve kurum özelinde yürütülen politikalardan etkilenmektedir (Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer, 1997).

Erken çocukluk eğitimi içindeki fiziki ve çevresel özellikler yapısal kalite kapsamındadır. Yetişkin- çocuk oranı, sınıf büyüklüğü, yaş aralığı, eğitim programı, programın süresi, kayıt oranı, öğretmenlerin eğitim seviyesi, öğretmen ve personel nitelikleri ile profesyonel gelişim, öğretmen maaşları, personel değişim sıklığı, binanın fiziki özellikleri, sağlık ve güvenlik koşulları, çevresel şartlar gibi (Ceglowski ve Davis, 2004; Harrist vd. 2007; Howes, vd. 2008; Hong vd. 2019) kolayca gözlemlenebilen, ölçülebilen ve yeniden düzenlenebilen nitelikler yapısal kalite göstergelerini oluşturmaktadır (Cassidy vd., 2005; Harrist, Thompson ve Norris, 2007; McCabe ve Ackerman, 2007). Bunun yanında, hemen hemen tüm özelliklerin hükümet politikaları ve ekonomik alandan etkilenebileceği ve ortaya çıkan şartlara göre düzenlenebileceği ortadadır. Bu nedenle yapısal kalite göstergelerinin etkileşim gerektirmeyen ve görece doğrudan çocuğa etkisi olmayan daha uzak göstergeler olduğu söylenebilir (Cassidy, vd., 2005).

Bir EÇE kurumu her ne kadar yüksek yapısal kalite standartlarına sahip olsa da eğer çalışma yöntemleri, çocuklarla iletişim ve etkileşim açısından düşük değerlere sahipse kaliteli bir kurum olarak adlandırılmaz (Sheridan, 2000). Sınıf büyüklüğü, eğitim programı gibi yapısal kalite özellikleri daha ılımlı ve duyarlı ilişkilerin kurulmasına ve gelişime uygun eğitim programlarının yürütülmesine temel oluşturur (Hong vd., 2019). Bu özellikleriyle, çocuklar üzerinde doğrudan etkisi olmayan daha uzak göstergeler olarak nitelendirilen yapısal kalite süreç kalitesi için önkoşullardandır. Dolayısıyla çocuk çıktılarını etkileyen önemli faktörlerden biri olarak sayılabilir (Slot, 2015; Slot, 2018).

2.1.3.3.2. Süreç Kalitesi

EÇE kurumlarında kalite ile ilgili çalışmalara bakıldığında, düşük kaliteli kurumların yeterli pedagojik bilinçte olmadığı görülmektedir. Bu kurumlar pedagojik olarak ileri gitmek yerine materyal kaynaklarına ve kuralların işleyişine takılı kalmışlardır. Yüksek kaliteli kurumlar ise daha çok etkileşim odaklıdır. Gün boyu sosyal etkileşim ve iletişimin fazla olduğu kurumlarda, öğretmenler çocuklarla nasıl iletişim kuracağını bilir. Onlara saygıyla yaklaşan, ılımlı ve hassas öğretmenler odaklarını çocukların katılım ve öğrenmelerini arttırarak onların daha fazla kazanım ile kurumlardan ayrılmasının sağlanması üzerine yoğunlaşırlar (Sheridan, 2000; Sheridan, 2009).

Süreç kalitesi, zengin uyarıcılara sahip kurumlarda yürütülen günlük yaşam içinde çocuklara sunulan gelişime uygun aktiviteler ve sosyal etkileşimlere dayalı tüm deneyimler olarak tanımlanabilir (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Ishmine ve Tayler, 2014; Slot vd., 2015). Çocuklar günlük yaşantı içinde kurdukları akran ve yetişkin iletişimleri aracılığıyla öğrenir. Paletti vd. (2016) çalışmasında erken çocukluk eğitim kurumlarında süreç kalitesini üç farklı açıdan inceler; duygusal destek, sınıf düzeni ve eğitsel destek. Buna göre, yüksek kaliteli sınıflarda öğretmenler çocuklarla kurdukları etkileşimler aracılığıyla sosyal- duygusal ve bilişsel gelişimlerin sağlanmasına yardımcı olur. Bu tür sınıflarda olumsuz duygular mümkün olduğunca sınırlandırılmaya çalışılır ve günlük düzen içinde öğrencinin keşfederek öğrenmesi sağlanır. Etkileşimin yüksek olduğu sınıflarda çocukların duygusal gelişimleri ve iyi olma halleri ile matematik, dil ve erken okuryazarlık becerileri desteklenmiş olur (Howes vd. 2008; Sheridan, 2000; Slot, 2018; Slot vd. 2018)

2.1.3.3.3. Yapısal Kalite ve Süreç Kalitesi İlişkisi

Cassidy vd. (2005), yapısal ve süreç kalitelerini inceledikleri çalışmada arabada oturan çocuk metaforunu kullanırlar. Arabanın arka koltuğunda oturan bir çocuk için arabanın marka ve fiyatının önemsiz olduğundan bahsederler. Model fark etmeksizin tüm arabalar en düşük güvenlik önlemlerini sağlayabilir durumdadır. Bu sayede duran bir arabanın içinde tüm çocuklar kendilerini güvende ve rahat hissedebilirler. Ancak araba çalışmaya başladıktan sonra sürücünün yeteneği devreye girer. Sürücü, güvenli bir sürüş sağlamak zorundadır. Acemi bir şöförün kullandığı lüks bir araç yerine usta bir şöförün kullandığı ortalama bir araba tercih edilebilir. Tıpkı bu örnekte olduğu gibi erken çocukluk eğitim kurumlarının sadece zengin materyallere ve yeterli fiziki koşullara sahip olması tek başına

yeterli değildir. Bu ortam içinde çocukların sağlıklı gelişimi için çabalayan öğretmen ve personellerin bilgi ve becerisi o kurumun, istenilen beceri ve gelişim düzeyine gelen çocukları yetiştirmesinde önemli bir faktördür.

Bir EÇE kurumunun kalitesinin değerlendirilmesinde belirli bir kapsam ve zaman içindeki çocuk çıktılarının yapısal kalite ve süreç kalitesi çerçevesinde incelenmesi gerekir. Fiziki çevre ve materyallerle bunların nasıl kullanıldığı; belirli bir günlük akış içinde yapılan etkinlikler ve eğitsel süreçler, öğrenme ortamı, öğretmen tutumları, öğretim stratejileri ve çocukların bu çerçeve içinde ne öğrendikleri bu kapsamda yer alır ve bu öğelerin birbiriyle etkileşimleri kalitenin belirlenmesinde etkilidir (Sheridan, 2007).

Daha önce de belirtildiği gibi yapısal kalite süreç kalitesi için temel oluşturur. Yapısal özellikler, öğretmenlerin, çocukların tüm gelişimini besleyecek ve onların potansiyellerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde gerekli koşulları ve ilişkileri kurmasında yardımcıdır. Yani yapısal kalitenin iyi oluşturulması durumunda süreç kalitesinde de doğrudan bir gelişim sağlanır (Hartman vd., 2016; Slot vd; 2018). Personellerin karakter özellikleri, eğitim geçmişleri, aldıkları hizmet içi eğitimler ve iş deneyimleri onların sınıf içi performanslarını etkilemektedir. Bununla birlikte bir kurumda çocukları doğrudan etkileyen temel yapısal özellikler, çocuk sayısı, yetişkin- çocuk oranı gibi sınıf özelinde oluşan nitelikler öğretmenlerle çocukların günlük iletişimlerini düzenleyici faktörler olarak görülebilir. Genellikle yapısal kalite ve süreç kalitesi ilişkisini inceleyen çalışmalar sınıf içine odaklansa da kurum genelinde yürütülen uygulamalar, çalışma koşulları, yönetsel süreçler ile ülke genelinde yürütülen öğretmen ve personel maaşları, eğitim programı düzenlemeleri vs. gibi politikalar da dolaylı olarak bir EÇE kurumundaki çocuk çıktılarını etkilemektedir. Bugüne kadar yapılan pek çok araştırmayla da yapısal kalite ve süreç kalitesinin birbirini destekleyici olduğu ve bu ilişkinin çocuk çıktılarının iyileştirilmesinde doğrudan bir faktör olduğu ortaya konmuştur.

2.1.4. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kalite

Literatürde 0-8 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk eğitimi, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak temel eğitim kapsamındadır. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim olarak 2 basamaktan oluşan temel eğitimde okul öncesi eğitimi isteğe bağlı olup, zorunlu ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri Millî Eğitim Temel Kanununda (1973) şu şekilde belirtilmiştir:

“Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilk öğretime hazırlamak, Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sağlamak; Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır”

Devlet bünyesinde okul öncesi eğitimi, bağımsız anaokulları ve anasınıfları ve uygulama sınıflarında verilmektedir. Bu kurumlarda, ilkokula başlaması ertelenen 69- 71 aylık çocuklarla birlikte temelde Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 yaş aralığında olacak çocukların eğitimi sürdürülürken, kayıtlarda öncelik 57-71 aylık olan bir sonraki eğitim öğretim döneminde ilkokula başlayacak çocuklara verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 0-2 yaş dönemi çocuklara yönelik bir hizmet sunulmamaktadır (Dünya Bankası, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'e göre, resmi bağımsız anaokulları, tamamen okul öncesi eğitime ayrılmış kendilerine özel bir binaları ve bahçeleri olan kurumlardır. Anasınıfları ilkokul ve ortaokul bünyelerinde olabilirken, uygulama sınıfları ise meslek lisesi bünyesinde açılan ve çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin uygulama yapmasına fırsat sunan sınıflardır. Bu kurumlar, zorunlu eğitim kapsamında olmadığından çocukların beslenme, temizlik ve sağlık giderleri ile eğitime destek sağlanması amacıyla bulunulan sosyo- ekonomik çevreye göre belirli bir ücret belirlenir. Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinde belirtilen temel şart ücretlerin “okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesini engelleyecek, velilerin ekonomik durumunu zorlayacak şekilde olmamasıdır.

Yine aynı yönetmeliğe göre bu kurumlarda müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, rehber öğretmenlerle birlikte aşçı, hizmetli, memur gibi diğer personeller çalışır. Bir okul öncesi eğitim kurumunda günlük akış güne başlama, oyun, beslenme, temizlik, etkinlik, dinlenme ve değerlendirme zamanlarını içerir. “Gün içinde ellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik yapılması esastır”. Bir gruptaki çocuk sayısı 10'dan az 20'den fazla olamaz. Okul öncesi eğitim kurumlarında 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen kazanım ve göstergeler temel alınarak gelişimsel, sarmal ve eklektik bir model uygulanır (T.C. Resmî Gazete, 26 Temmuz 2014, Sayı: 29072).

Ülkede okul öncesi eğitimde kalite çalışmaları zaman zaman gündem oluşturmaktadır. Her ne kadar okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması adına büyük gelişmeler gösterilse de

kalite ve eşitlik konusu her zaman aşılması gereken büyük zorluklar olmuştur. Pek çok OECD ülkesine göre bünyesinde eşitsizlikler barındıran Türk Eğitim Sistemi, bu yönüyle ülkenin büyüme ve rekabet hedeflerine kıyasla daha düşük kalitede kalmaktadır (OECD, 2011). Geçmişten günümüze nitelikli eğitim kurumları oluşturmaya yönelik olarak “Planlı Okul Gelişim Modeli”, “Öğrenci Merkezli Eğitim”, “Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli”, “Okulda Performans Yönetimi”, “Toplam Kalite Yönetimi” ve “Eğitimde Stratejik Planlama” gibi ulusal çalışmalar yapılmış ve tüm bu çalışmaların örnek alınmasıyla “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi” 2015 yılında yürürlüğe konmuştur.

Sistemde yer alan standartlar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında çocuğa sunulan hizmetlerin niteliğini arttırmak için oluşturulmuştur. Eğitim yönetimi, Öğrenme öğretim süreçleri ve Destek hizmetleri (sağlık, güvenli, beslenme vs) gibi standart alanlarından oluşan sistem ile “vizyon ve misyonun belirlenmesi, stratejik planların kanıt tabanlı olarak hazırlanması, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının izlenmesi ve eksiklerin tespit edilmesi, bakanlık kaynaklarının etkili ve verimli olarak kullanılması, merkezi ve yerel düzeyde iyileştirici çalışmalara katkı sunulması” hedeflenmiştir. Sistem kapsamında okul gelişimine yönelik planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılması planlanmıştır. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurum Standartları Kılavuz Kitabına göre;

1. Eğitim yönetimi, okul gelişimini ve bunun için etkili stratejik planlamayı, okul çalışanlarının mesleki gelişimini, öğretmenlerin, çocukların ve velilerin okul yönetimine katılımını ve onların okula uyum, bağlılık ve motivasyonlarının artırılması ile mahremiyet haklarının korunmasını, çocukların akademik gelişimlerinin etkili şekilde yönetilmesini, e-okul sisteminin okul yönetim süreçlerinde etkili olarak kullanılmasını ve son olarak okulun kayıt kabul alanındaki tüm çocukların erişim ve devamlarının sağlanmasını temel almaktadır.

2. Öğrenme ve öğretim süreçlerinin niteliği çocuğun kendi gelişim ve öğrenme özellikleriyle ele alınmasını gerektirir. Çocuğun eğitim ve gelişim sürecinde ihtiyaçlarının anlaşılmasıyla öğrencilerin öz farkındalıklarının geliştirilmesi ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanması temeldir. Bu doğrultuda öğrencilere Türkçeyi güzel kullanmanın yanında 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu alandaki standartlar sınıf düzeyinde, okul düzeyinde ve okul yakın çevresine göre şekillenir.

3. Destek hizmetleri güvenlik sağlık, beslenme ve temizlik uygulamalarını kapsar. Çocuklara ve okul çalışanlarına güvenli ve sağlıklı bir ortam sunmak adına yürütölen uygulamalardır. Okullarda fiziki ve psikolojik güvenliğin sağlanması ile etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi esastır.

Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu sürecindedir. Vizyon içinde okul öncesi eğitim konusu özellikle ele alınmaktadır. Belirlenen süre dahilinde, tüm 5 yaş çocukları için zorunlu eğitim kapsamına girecek olan okul öncesi eğitiminin, kalitesinin arttırılarak kapsamlı hale getirilmesi ve ölkö genelinde kolay ulaşılabilir hale getirilmesi hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alma çalışmaları sürerken, Millî Eğitim Bakanlığı öncelikli olarak okul öncesi eğitimde okullaşma oranını arttırma faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu doğrultuda, göz önünde bulundurulması gereken nokta, okullaşma oranı arttırılırken, verilen eğitim ile dünya genelinde kabul edilen standartların sağlanabiliyor olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde, fazla sayıda çocuğa ulaşmakla birlikte ulaşılan çocuklara kaliteli fırsatların sunulması da önemlidir (ERG ve AÇEV, 2016).

Ekim 2020’de Resmî Gazetede yayınlanan Cumhurbaşkanlığı kararında “Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum” başlığı ile eğitimde mevcut durum değerlendirmesi yapılarak hedef, politika ve tedbirler belirlenmiştir. Buna göre;

“Okul Öncesi Eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik faaliyetler neticesinde 4-5 yaş için okullaşma oranı 2019-2020 eğitim öğretim yılında %54,6’ya yükselmiştir. Öñümüzdeki dönemde erken çocukluk eğitiminin 5 yaş için zorunlu olması sağlanacak ve bu eğitim kademesinin niteliğinin arttırılmasına yönelik ortak kalite standartları getirilecektir” ibaresi bulunmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde erken çocukluk eğitiminde kaliteyle ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Ulusal Araştırmalar

Ertör ve Akan (2016), Ağrı il milli eğitim müdürlüğüne bağlı ilkokullardaki anasınıfı öğretmenlerinin personel hizmetleri ve genel hizmetlerle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin 24 öğretmenden aldıkları görüşlere göre personel hizmetleri ile ilgili teneffüs ve ara imkanlarının olmamasının zorluk yaşattığı, eğitim- öğretimin yarım gün olması nedeniyle çocukların okul imkanlarından yeterince faydalanamadığı, yardımcı personellerin yetersiz ve niteliksiz olduğu, hizmet içi eğitimlerin verimsiz geçtiği, eğitimlere katılımlar konusunda idareden yeterince destek görülmediği ve eğitimlere katılım gösterilse dahi eğitimcilerin gereken özeni göstermediği vurgulanmıştır. Genel hizmetler alanında ise sınıf mekanlarının fiziksel olarak yetersizliği, sınıfların yeteri kadar ışık almaması ve ısınmaması, materyallerin yetersiz olması, bahçelerde yeşil alan olmaması ve park malzemelerinin olmaması gibi sonuçlar elde etmişlerdir.

Büte ve Balcı (2010)'un okul yönetim süreçlerinin işleyişi ve sorunlarıyla ilgili Mersin ili merkezinde bulunan 6 bağımsız anaokulu müdürüyle gerçekleştirdikleri görüşmeler sonunda bütçe, eğitim- öğretim ve genel konularla ilgili kararların zümre ve öğretmenler genel kurulunda alındığı, toplumsal iş birliğinin kurulması amacıyla toplantılar düzenlendiği, az sayıda çalışan olduğu için okul içinde olumlu iletişim iklimi oluşturulabildiği ancak diğer kurumlarla ve ailelerle iletişimde çeşitli sorunlar yaşandığı ve veli beklentileri ile okul amaçlarının çatıştığı anlaşılmıştır. İlgili konuda aile farkındalık çalışmalarının yürütülmesi ve yönetici ve öğretmenlerin aile katılımı konusunda önlemler alması önerilmiştir.

Feyman (2006) Ankara ili MEB'e bağlı resmi ve özel anasınıflarındaki kalite düzeylerinin 48-72 ay çocuklarının gelişim düzeyine etkisini incelediği nicel çalışmada, özel anasınıflarının resmi anasınıflarına göre daha yüksek kaliteye sahip olduğu ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek sınıf kalitesi sağladığı görülmüştür. Çocukların bilişsel gelişiminin sınıfların kalite düzeyi arttıkça arttığını, fiziksel gelişimlerininse azaldığını belirten çalışmada çocukların öz bakım becerileriyle ve uyum

davranışlarının kaliteyle ilgisi anlaşılamamıştır. Araştırmacı, okul öncesi eğitim kurumları standartları, yönetmelik ve uygulamalarda yenilik yapılması yönünde öneri getirmektedir.

Kaya (2014), okul öncesi eğitimde kalite göstergelerinin öğrencilerin daha sonraki bilimsel becerilerine uluslararası ve Türkiye’deki alan yazındaki çalışmaların incelenmesine dayanan araştırmada, okula ne kadar erken başlanırsa PISA bilimsel okuryazarlık sonuçlarında daha verimli sonuçlar elde edildiğini, öğretmen başına düşen çocuk sayısının öğrencilerin akademik yaşamlarını etkilediğini, ailelerin özellikle annelerin eğitim seviyesinin çocukların bilimsel okuryazarlıkta daha yüksek sonuçlar elde ettiğini ve erken yaşta okula başlama durumunun gelecek yaşam becerilerini ve potansiyel maddi geliri arttırdığını nicel araştırmalar sonucunda elde etmiştir. Araştırmacı, araştırmanın nitel araştırma yöntemleriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Kıldan (2010), okul öncesi eğitim bağlamında eğitim hizmetlerinde kalite kavramının tanımlanması ve tartışılması amacıyla yürüttüğü çalışmada eğitim ortamının tek düzelikten kurtarılabilmesi için bu ortamların tasarlanırken kültürel ve güncel konuların dikkate alınmasının, eğitim ortamlarının çocukları iş birliği çalışmaya yönlendirmesinin, değişime ayak uydurabilmek amacıyla eğitim ortamlarının kolaylıkla değiştirilebilir olarak düzenlenmesinin, eğitim ortamının çocuklara rahat hareket etmeye, bireysel ve grup çalışmalara aktif bir şekilde katılımına imkan vermesinin, çocuğa zengin ve ilgi çekici materyal sunumunun, anaokullarına sadece çocuğu ilköğretime hazırlayan kurumlar gözüyle bakılmamasının ve bu eğitim sürecinin çocuğa yaşam boyu katkı sunacağına unutulmaması gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitimin, okulların kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel durumlarının olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırmada, ayrıca sınıfların fiziki kaliteleri ile çocukların gelişimsel sonuçlarının ilişkili olduğu; gün için okul öncesi kurumlarında daha fazla zaman geçiren çocukların, bilişsel, dil, motor, öz-bakım ve sosyal becerilerinde yüksek sonuçlar gösterdiği bulunmuştur. Aynı çalışmada, çocuklar ve yetişkinler için eğitim ortamının özellikleri, sosyal paylaşım ve ailenin eğitim programına katılımı gibi işlevsel kalite göstergelerinin yetersiz ile iyi dereceleri arasında değiştiği ortaya konmuştur (Canbeldek, 2015).

Işık (2007), Okul- aile iş birliği ile ilgili anne-baba görüşlerini incelediği tezinde okulun aile katılımına yönelik yüz yüze görüşmeler, veli toplantısı gibi etkinlikler düzenlerken,

konferans ve seminer, ev ziyaretleri gibi faaliyetlere daha az yer vermekte olduğunu, buna karşılık ailelerin okul-aile iş birliğine yönelik etkinlik planlama girişiminde bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, aileler zaman yetersizliğinden planlanan etkinliklere katılamasalar da aile-okul iş birliğinin okulda çocuğa verilen bilgi ve becerinin geliştirilmesini sağlama, okula geçiş sürecini kolaylaştırma ve öğretmen ve aile arasında fikir alışverişinde bulunmanın kolaylaştırdığını söylemişlerdir.

Neslitürk, Çamlıbel Çakmak ve Asar (2014)'te okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar incelenmiş ve sonucunda, velilerin bir kısmının, okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından bilinçsiz, ilgisiz, okulla gerektiğince iş birliği yapmayan ve çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen kişiler olarak görüldüğü, yine velilerin görüşler doğrultusunda, yoğunluklu olarak engelleyici okul öncesi velisi kategorisi altında toplandığı ortaya konmuştur.

İlkokul eğitiminin kalitesini arttırmada okul-aile iş birliği ve okul sosyal hizmetinin incelendiği araştırmada, eğitimin kalitesinin artırılması için aile desteğine ihtiyaç duyulduğu, bu niyetle aile eğitimlerinin önemli olduğu ve bu eğitimlerin okul öncesi dönemde başlaması gerektiği ve ilkokul sürecinde de bu iş birliğinin devam ettirilmesinin gerekliliği vurgulanırken, elde edilen sonuçlara bakıldığında ailelerin eğitime nitelikli bir şekilde katılımlarında aksaklıklar tespit edilmiştir. Çocuğun gelişim evreleri düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimden başlanarak, eğitim süreçleri boyunca aile-öğretmen ve öğrenci iş birliğinin devamlılığının sağlanması gerektiği söylenmiştir (Gökgez, 2014).

Köse, Uzun ve Aslan (2018), araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan destek personellerinin eğitim-öğretim sürecine, çocuklarda olumlu davranış edinimi ve okula bağlılığın kazandırılması şeklinde doğrudan, okulun güvenliğinin ve temizliğinin sağlanması, çocukların öz bakım gereksinimlerinin karşılanması noktasında ise dolaylı katkıları olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçların yanı sıra, yardımcı personellerin görev alanlarıyla ilgili yeterli eğitimden geçmemesi ve yönetim tarafından görev tanımlarının açıkça yapılmamasından kaynaklanan olumsuz tavırları ile öğrencilerin okula karşı olan tutumlarına olumsuz etki edebileceği ve onları okuldan uzaklaştırabileceği sonuçları da araştırma sonucunda ortaya çıkmış farklı bir bulgudur. Yardımcı personelin sahip olacağı kişisel yetkinlikler, iletişim becerisi, olumlu kişilik özellikleri, fiziksel ve psikolojik iyi olma hali ve olumlu davranışlarla rol model olma iken, mesleki yetkinlikleri ise okul öncesi eğitim hakkında bilgi ve belge sahibi olma, çocuklarla bilinçli ilişki

kurabilme, iş sağlığı ve güvenliği, gıda hijyeni ve temizlik konusunda yeterli bilgiye sahip olma olarak sunulmuştur.

2.2.2. Uluslararası Araştırmalar

Admas (2019)'un çalışması Etiyopya Addis Ababa'daki anaokullarının kalitesini değerlendirirken, devlet ve özel anaokulları arasındaki kalite farklarını incelemektedir. Şehirdeki onaltısı devlet, yirmibiri özel toplam 37 anaokulu ve 37 okul öncesi öğretmenin katıldığı çalışmada veriler kılavuz değerlendirme (GGA) ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek, “Çevre ve Fiziksel Alan”, “Müfredat içeriği ve pedagoji”, “erken çocukluk eğitimi eğitimcileri ve bakıcıları”, “aileler ve topluluklarla ortaklık” ve “özel gereksinimli küçük çocuklar” olmak üzere toplam 5 uygulama alanı ve 76 madde içermektedir. Yapılan çıkarımsal istatistik analizi sonucunda özel anaokulları devlet okullarına göre biraz daha iyi olsa da hem devlet hem de özel anaokullarının ‘yeterli’ kalitenin altında yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırmacı, Etiyopya'daki anaokullarına, çocuklara ve ailelere kaliteli erken çocukluk eğitimi sunmak için onların çabakaları nasıl ve nereye odaklayacaklarını belirleyebilmek için GGA ölçeğini bir öz değerlendirme aracı olarak önermektedir.

Burchinal ve Cryer (2003)'nın Amerika'da gerçekleştirilen “United States Cost, Quality, and Outcomes Study” ve “the NICHD Study of Early Child Care” adlı 2 büyük projenin ikincil veri araştırmalarının çocuk bakımı kalitesinin Afro- Amerikan ve İngilizce konuşabilen Latin çocuklar üzerinde geçerliliğini test eden araştırmasında testlerin çalışma grubunda beyaz çocuklarda olduğu kadar geçerli olduğu bunun sonucunda çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinin çocuk bakımının kalitesi, bakımverenin etnik kökeni ve anne veya bakım verenin çocuk yetiştirmeye ilgili inançlarıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Çalışmalarda 3 etnik grubun da çocuk çıktılarının okul başarısı için duyarlı ve uyarıcı çocuk bakımdan etkilendiği görülmüştür.

Ceglowski (2004), Minnesota'da çocuk bakımı kalitesini tanımlarının anlaşılmasına yönelik odak grup çalışmaları yürüttüğü çalışmasında, 11 bireysel görüşme ve 38 odak grup görüşmesi sonucunda toplam 333 kişiyle görüşmüştür. Odak gruplar çocuk bakımı ile ilgili olan aileler, politikacılar, aile ve merkez temelli çocuk bakımı verenler, çocuk bakım kaynağı çalışanları, öğretmen ve yöneticiler gibi farklı paydaş gruplarından oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, çocuk için neyin iyi olduğunu tanımlayan geleneksel çocuk bakım kalite göstergeleri başta olmak üzere Katz'ın erken çocukluk eğitim programlarının kalitesine

ilişkin çoklu bakış açısını inceleyen araştırmalarının bakış açısı ile farklı paydaş gruplarının tanımlamalarındaki benzerlik ve farklılıkları sunulmuştur. Araştırmacı, paydaşların çocuk bakım kalitesi ile ilgili tanımlamaların araştırmacı ve politika yapıcılara yol gösterici olacağı inancını taşımaktadır.

Harrist, Thompson ve Norris (2007)'nin çalışmasında kaliteli çocuk bakımının tanımına ve çocuk bakım kalitesinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin çoklu bakış açıları odak grup çalışması ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını çocuk bakım merkezi sahipleri, ebeveynler, çocuk bakıcıları, politika yapıcılar ve sosyal hizmet sağlayıcıları oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada verilerin analizi ile elde edilen iletişim ve uyum, bakıcı uygulamaları, personel özellikleri, finans ve kaynaklar, görünürlük ve katılım ile profesyonellik temaları gruplar arasındaki farklılıkları ve kalite bileşenleri arasındaki etkileşimin karmaşıklığını ortaya çıkarmıştır. Elde edilen sonuçların daha önceki benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasıyla çocuğa yakınlığın kalite tanımlarını nasıl etkilediği, çocuk bakım merkezi yöneticilerinin rolünü ve çocuk bakımına yönelik politika ve uygulamalara yönelik tutarlı tartışmalar sunulmuştur.

Bölüm III: Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Miles ve Huberman (1994), nitel araştırmanın en güçlü özelliklerinden birini, ele alınan durumların kendiliğinden ortaya çıktığı doğal ortamlardan elde edilmesiyle gerçek yaşam hakkında doğru bilgi edinilebilmesi olarak belirtmiştir. Nitel araştırma algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması adına gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanılarak ilerlendiği nitel araştırma süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Özdemir (2010) ise nitel araştırmayı, insanın, kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisi olarak tanımlamıştır.

Creswell (2016), nitel araştırmadaki asıl fikrin, katılımcılardan problem veya konu hakkında bilgi almak ve bu bilgileri alabilmek adına en doğru uygulamaları kullanmak olduğunu söylemektedir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi temel alınarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum veya belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlem, görüşme, doküman, materyal ve rapor) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaç genelleme yapmak değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle, nitel bir araştırmada çalışma grubu ifadesini kullanmak daha doğrudur. Böylelikle, araştırmaya ait bulgular sadece bu grup için bir anlam ifade eder (Karasar, 2017).

Amaçlı örnekleme araştırmacıya, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesi için fırsat sunar. Seçilen durumlar çerçevesinde doğa ve toplum olguları anlamlandırılmaya ve bunlar arasındaki ilişkiler keşfedilip, açıklanmaya çalışılır (Patton, 2015). Bir durum çalışmasında, farklı, alışılmadık durumların ele alındığı çoklu durum çalışmaları tercih edilebilir (Creswell, 2016). Araştırmada, konu hakkında bilgili kişilere ulaşılabilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme

kullanılmıştır. Kartopu örneklemede, süreç içinde çalışılmak üzere ismi geçen kişiler veya durumlar bir kartopu gibi büyür ve bir süre sonra bazı isimlerin daha çok öne geçmesiyle çalışılacak kişi veya durumların sayısı azalır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırma Beykoz ilindeki bir bağımsız anaokulunda yapılan pilot uygulamalarla başlatılmıştır. Çalışma grubu, ilgili okullardaki katılımcıların yönlendirmesiyle ulaşılan farklı bağımsız anaokullarında çalışan gönüllü katılımcılar ile oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, İstanbul ili Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Maltepe, Pendik, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde bulunan 10 bağımsız anaokulunda görevli 10 öğretmen, 10 müdür, 10 diğer personel ve bu okulda çocuğu bulunan 10 veli oluşturmaktadır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler gruplara özel olarak verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Öğretmenlere ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Meslek/ Branş	Okulda Çalışılan Süre	OÖE Katılım Durumu
Ö1	39	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	4 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö2	39	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	11 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö3	28	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	4 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö4	30	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	4 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö5	32	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	4 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö6	35	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	5 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö7	33	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	3 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö8	42	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	7 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö9	45	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	4 Yıl	Lisans Eğitimi
Ö10	37	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	3 Yıl	Lisans Eğitimi

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgilere baktığımızda, öğretmenlerin hepsinin kadın olması dikkat çekici bir bulgudur. Çalışmanın gerçekleştirildiği 10 farklı okulda hiç erkek öğretmen çalışmamaktadır. Öğretmenler en az Lisans en fazla Yüksek Lisans mezunudur. Bu resmi anaokullarında sözleşmeli de olsa en az lisans mezunu öğretmenlerin çalışabilmesinden kaynaklıdır. Öğretmenlerin bulundukları okulda en az 3 en fazla 11 yıl boyunca çalışmış olmaları bulundukları okuldan memnun olmalarından kaynaklı olabilir.

Tablo 3.2.2. Müdürlere ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Meslek/ Branş	Okulda Çalışılan Süre	OÖE Katılım Durumu
M1	47	Kadın	Yüksek Lisans	Giyim Öğretmeni	3 Ay	Seminer
M2	47	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	2 Yıl	Lisans Eğitimi
M3	28	Erkek	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	3 Hafta	Lisans Eğitimi
M4	43	Erkek	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	3 Ay	Lisans Eğitimi
M5	29	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	3.5 Yıl	Lisans Eğitimi
M6	36	Erkek	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	2 Yıl	Lisans Eğitimi
M7	33	Erkek	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	3 Yıl	Lisans Eğitimi
M8	38	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	5 Yıl	Lisans Eğitimi
M9	56	Kadın	Doktora	Psikolojik Danışman	5 Yıl	Seminer
M10	39	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	2 Yıl	Lisans Eğitimi

Müdürlere ait bilgilere baktığımızda, yaşlarının 28 ile 56 arasında değiştiği görülmektedir. Çalışmaya katılan müdürlerin 4'ü erkek, 6'sı kadındır. Müdürlerin çoğunluğu (n=8) okul öncesi öğretmenliği vb. lisans eğitimlerinden mezunken, 1'i giyim öğretmenliği, 1'i ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü mezun olduğunu

belirtmiştir. 5 müdürün yüksek lisans, 1'ininse doktora mezunu olması müdürlerin kendilerini akademik olarak geliştirmeye açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bunların yanında 4 müdür ise sadece lisans derecesine sahiptir. Katılımcıların çalıştıkları okullardaki görev sürelerinin en az 3 hafta en fazla 5 yıl olduğu görülmektedir. Bu durum müdürlerin bir okulda bulunma süresinin 4+4 sene olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 3.2.3. Diğer Personele ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Meslek/ Branş	Okulda Çalışılan Süre	OÖ Eğitime Katılım Durumu
P1	56	Kadın	İlkokul	Aşçı	13 Yıl	Temizlik/ Hijyen Eğitimleri
P2	35	Kadın	Lise	Güvenlik Görevlisi	2 Yıl	Açık Lise Çocuk Gelişimi Bölümü
P3	32	Kadın	İlkokul	Kat Görevlisi	2 Yıl	Temizlik/ Hijyen Eğitimleri
P4	37	Kadın	İlkokul	Kat Görevlisi	10 Yıl	Temizlik/ Hijyen Eğitimleri, Okulda Düzenlenen Seminerler
P5	38	Kadın	İlkokul	Aşçı	2 Yıl	Çocuk Gelişimi Sertifikası
P6	41	Kadın	İlkokul	Kat Görevlisi	5 Yıl	Temizlik/ Hijyen Eğitimleri
P7	46	Kadın	İlkokul	Aşçı	3 Yıl	Temizlik/ Hijyen Eğitimleri, Çocuklarla İletişim Kursu
P8	46	Kadın	İlkokul	Kat Görevlisi	4 Yıl	AÇEV- Anne Çocuk Eğitim Kursu
P9	44	Kadın	İlkokul Terk	Kat Görevlisi	2 Yıl	Temizlik/ Hijyen Eğitimleri
P10	39	Kadın	Açık Lise	Güvenlik Görevlisi	2 Yıl	Çocuk Yetiştirme Kursu

Görüşmelerin yapıldığı okullarda hiç erkek diğer personele rastlanmamıştır. Okulların güvenliğinden temizliğine, temizliğinden yemeğine kadın personeller sorumludur. Çalışanların yaşı 32- 56 arası değişirken, çoğunluğunun (n= 7) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcılar, bulundukları okulda sözleşmeli olarak çalışmaktadırlar. Buna

rağmen çalışma sürelerinin en az 2 yıl olması dikkat çekicidir. Katılımcılar, görev yaptıkları okulda çalışırken görevleri gereği temizlik/ hijyen kursuna katılmak zorundadırlar. Bunun yanında bazıları çocuk gelişimine yönelik eğitimlerine devam ederken, bazıları da yine çocuklarla iletişim, anne çocuk eğitim kursu gibi kurslarla kendilerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2.4 Velilere ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Meslek/ Branş	Okuldaki Süre	OÖE Katılım Durumu
V1	32	Kadın	Lisans	Psikolojik Danışman	3 Hafta	Lisans Eğitimi
V2	36	Erkek	Lisans	Bankacı	2 Yıl	Okulda Düzenlenen Seminerler
V3	32	Erkek	Yüksek Lisans	Mimar	6 Ay	Okulda Düzenlenen Seminerler
V4	33	Kadın	Ortaokul	Aşçı	2 Yıl	Hayır
V5	34	Kadın	Lise	Ev Hanımı	3 Yıl	Hayır
V6	35	Kadın	İlkokul	Ev Hanımı	1 Yıl	Hayır
V7	34	Kadın	Lise	Ev Hanımı	4 Yıl	Hayır
V8	30	Kadın	Lisans	Halkla İlişkiler Sorumlusu	3 Ay	Hayır
V9	34	Kadın	Lisans	Avukat	1 Ay	Hayır
V10	34	Kadın	Lisans	Satış Müdürü	1 Yıl	Okulda Düzenlenen Seminerler

Son olarak velilere ait kişisel bilgilere baktığımızda, erkek velilerin çalışmaya katılmaya gönüllü olmadıklarını söyleyebiliriz. Çalışmaya 2 erkek, 8 kadın veli katılırken, yaşları 30 ile 36 arasında değişmektedir. Velilerin çoğunluğu (n=5) lisans mezunu, 1'i yüksek lisans, 2'si lise, 1'i ortaokul, 1'i ise ilkokul mezunudur. Veliler arasında her 2 çocuğunu da aynı okula gönderen veli bulunmakla beraber henüz ilk ayı içinde olan veli de bulunmaktadır.

Aralarında uzun zamandır okullarda bulunanlar olmasına rağmen velilerin çoğunluğunun (n= 5) okul öncesi eğitime dair bir eğitime katılmamış olması dikkat çekicidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karasar (2017), veri kavramını bilimselliğe uygun bir şekilde, “belli bir amaçla gözlenen, hissedilen ve kaydedilen şey” olarak tanımlamıştır. Veri toplama ise ortaya çıkan araştırma sorularına cevap verebilmek adına kaliteli bilgi toplamayı hedefleyen, birbiriyle ilişkili faaliyetler bütünüdür (Creswell, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinde 3 tür veri toplama aracı bulunmaktadır. Bunlar literatürde, görüşme, gözlem ve doküman analizi olarak geçmektedir.

Araştırmada, ilgili konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerliliği uzman kişilerce kontrol edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 7 ana soru ve pilot çalışmalar sonunda ilave edilen sonda sorulardan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşme, çalışma grubunu oluşturan kişilerin, belli bir konu üzerine duygu ve düşüncelerini anlatma faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Görüşme yöntemiyle araştırılan konu hakkında bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması umut edilir (Özdemir, 2010). Görüşme, aranan kaliteli bilgiyi, o bilgiye sahip olan kişiyle konuşarak elde etme yöntemidir. İyi bir görüşmede, görüşme yapılan kişiyi anlatmaya teşvik edecek sorular sorulur (Patton, 2015).

Görüşme formu yaklaşımında, görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bağımsız anaokullarında sessiz bir ortamda gerçekleştirilen bireysel görüşmeler sırasında, eksiksiz ve derinlemesine bilgi toplanabilmesi ve katılımcıların tanınma tedirginliğini azaltma amacıyla ses kaydı tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 45-50 dk. sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi nitel araştırmalar için, verilerin analiz yapılmak üzere hazırlanmasını ve düzenlenmesini, ardından verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilerek temalara ulaşılmasını ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içerir (Creswell, 2016). Nitel veri analizinde yaygın olarak kullanılan iki tür yöntem betimsel analiz ve içerik analizidir.

Durum çalışmasında analiz, durumun ve ortamın detaylı bir betimlemesini yapmaya dayalıdır (Creswell, 2016). Bu araştırmada, ses kaydı yöntemiyle elde edilen verilerin analizinde ve dokümanların incelenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları organize edilmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler, ilk olarak sistematik ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Ardından, yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, sebep-sonuç ilişkileri ortaya çıkarılır ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Araştırmada ses kaydı yöntemi ile elde edilen veriler yazıya aktarılmış, ses kayıtları farklı zamanlarda tekrar tekrar dinlenerek yazılanların kontrolleri sağlanmışır. Elde edilen verilerde sık tekrarlayan görüşler aracılığıyla kodlar belirlenmiş ve birbiriyle ilişkili kodların bir araya getirilmesiyle alt temalara ulaşılmışır. Son olarak, elde edilen alt temalarla araştırmanın amaç soruları çerçevesinde ana temalara ulaşılmışır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda, ölçme ve ölçmenin gerçekleştirildiği ölçme aracında temel olarak geçerlik (doğruluk) ve güvenirlik (tutarlılık) nitelikleri aranır. Geçerlik, ölçölmek istenen şeyin doğru bir şekilde ölçölebilme derecesiyken, güvenirlik aynı konunun farklı denemelerinden benzer sonuçların alınması olarak açıklanabilir (Karasar, 2017).

Nitel araştırma sürecinde geçerlik, araştırmacının araştırdığı durumu olabildiğince yansız bir şekilde gözleyebilmesidir (Karataş, 2015). Elde edilen verilerin detaylı bir şekilde raporlaştırılması ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının açıklanması nitel araştırmada geçerliğin iki temel ölçütü olarak görölmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Nitel araştırma sürecinde alanda geçirilen sürenin fazla olması, detaylı bir betimleme ve araştırmacının süreçte katılımcılarla kurduğu yakınlık çalışmanın değerini ve doğruluğunu arttıran faktörlerdir (Creswell, 2016).

Nitel araştırma yapılırken, gerçeklerin kişilere ve içinde bulunulan çevreye göre daimî bir değişim içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarla tekrar edildiğinde benzer sonuçların elde edilemeyeceğinin kabul edilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ancak nitel araştırma yöntemlerinde güvenilirliğin sağlanmasına yönelik çeşitli stratejiler izlenmektedir. Bunlar, ses kayıt cihazlarıyla elde edilen verilerin yazıya aktarılması, verilerin farklı kodlayıcılar tarafından kodlanıp bu kodların karşılaştırılması ve fikir birliğine varılması olabilirken, dış güvenirlik için araştırmacının kendi konumunu tanımlaması, veri kaynaklarının net bir şekilde tanımlanması, süreç içinde oluşan sosyal ortamların tanımlanması, analiz için kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımların tanımlanması ve veri toplama ve veri analizi yöntemlerinin detaylı bir şekilde açıklaması gerekmektedir. Bunun yanında, iç güvenirlik içinse araştırmacı, toplanan verilerin doğrudan, betimsel bir şekilde verilmesi, araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil edilmesi, elde edilen verilerin farklı bir yöntemle teyit edilmesi, analiz sırasında farklı bir araştırmacıdan yardım alınması ve veri analizinin, önceden oluşturulan ve detaylandırılan kavramsal çerçeve içinde sunulması gerekmektedir (Creswell, 2016; Karataş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için çeşitli önlemler alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce görüşme formunun kapsam geçerliliğiyle ilgili bilgi almak için 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma soruları ile araştırma aşamalarının tutarlılığı gözetilmiştir. Bu aşamalardan sonra ilgili enstitü ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli yasal izinler (Ek-1, Ek-2) alınmıştır. Katılımcıların araştırmacıya güvenerek kendilerini daha net ifade edebilmeleri için görüşme süreleri uzun tutulmaya çalışılmış, görüşme soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmış, bu sayede veri kaybı en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Görüşme sonunda katılımcılara eklemek veya çıkarmak istedikleri bir ifade olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılar, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların tartışılması aşamalarıyla ilgili detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Araştırma esnasında ses kaydı tekniğiyle elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve araştırma amacına uygun bir şekilde kodlanmıştır. Elde edilen bulgular hiçbir yorum eklenmeden sunulmuştur. Bulguların sunulması kısmında, katılımcıların verilerinden elde edilen doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veriler sonuç kısmında uygun şekilde tartışılmıştır ve veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar doğası gereği yorumlamaya dayalı araştırmalardır. Bu nedenle araştırmacılar katılımcılarla sürekli olarak yoğun bir iletişim içindedir (Creswell, 2017, s. 187). Nitel araştırmanın bu özelliği onun nesnel olmadığı yönünde iddialara yol açsa da araştırmacı nicel araştırmada bile sağlanması hemen hemen olanaksız olan nesnelliğin tam anlamıyla sağlanması uğruna veri kaynaklarına yakın olarak toplayabileceği geçerli bilgileri kaybetmemesi, aksine nitel araştırmaların bu özelliğini kabullenerek bulguları açık bir şekilde sergilemenin önemini ve gerekliliğini savunur (Yıldırım ve şimşek, 2016, s. 44). Bu çalışmada, araştırmacı çalışma grubuna müdahale etmemeye ve onları yönlendirmemeye dikkat etmiştir.



Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarında kalite standartlarına yönelik bağımsız anaokulu paydaşlarının görüşlerine yer verilmiştir. Bulgulara, gönüllü katılımcılar ile yapılan görüşmeler aracılığı ile elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılmıştır. Gerekli görülen yerlerde okul paydaşlarının görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşleri aktarılan paydaşlardan öğretmenler Ö1, Ö2, ..., okul yöneticileri M1, M2, ..., diğer personeller P1, P2,... ve son olarak veliler V1, V2, ... şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcıların okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyle ilgili görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerin kodlanmasıyla 6 farklı ana tema elde edilmiştir. Temalar Tablo 4'te incelenmiştir.

Tablo 4. Ana Temalar

Ana Temalar	Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler
	Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler
	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Koşullara İlişkin Görüşler
	Okul Öncesi Eğitimde Mesleki ve Kurumsal Gelişime İlişkin Görüşler
	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul İklimine İlişkin Görüşler
	Toplumun Okul Öncesi Eğitime Bakış Açısına İlişkin Görüşler

4.1 Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler

Geçmişten günümüze ortaya konan araştırmalarda erken çocukluk eğitimiyle ilgili farklı paydaş gruplarının farklı tanımlamalar yaptığı ve kaliteli kurumlara farklı özellikler atfettiği görülmektedir. Araştırmada, katılımcılara ilk olarak “Sizce kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumunun özellikleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve ilgili katılımcı görüşleriyle Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler teması elde edilmiştir. Görüşler tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler

Alt Problem 1		Katılımcıların, kaliteli okul öncesi eğitim kurumuna ilişkin tanımlamaları nasıldır?				
Tema 1		Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler				
Alt Tema	Kod	Katılımcılar				N
		Öğretmen	Müdür	Diğer Personel	Veli	
Fiziksel Koşullar	Bina Yapısı	Ö5, Ö7	M3, M6, M10	-	V1, V4	7
	Sınıf Yapısı	Ö6, Ö7	M3, M6, M7, M10	-	V3	7
	Bahçe ve Açık Alan	Ö7	M1, M3, M7, M10,	-	V2, V3	7
	Materyal ve Donanım	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9	M1, M6, M9	P6	V2	9
	Güven, Hijyen ve Beslenme	Ö4	M2, M6, M8, M9, M10	P1, P2, P5, P6, P7, P9, P10	V3, V4, V5, V6, V8	18
Personel Yapısı	D. Personel Nitelikleri	Ö5	M1, M6, M10	P8	-	5
	Mesleki Gelişimin Desteklenmesi	Ö3, Ö4, Ö8	M2, M5, M10	P3	-	7
	Öğretmen Nitelikleri	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8	M1, M3, M4, M5, M6, M8, M10	P2, P4, P8	V2, V5, V6, V7, V8	19
Eğitim ve Öğretim	Çocuğu Merkeze Alma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10	-	-	-	5
	Sınıf Mevcudu	Ö5	M5, M9, M10	P4	-	5
	Gelişimin Desteklenmesi ve Değerlendirilmesi	-	M1, M2, M5, M8	-	V1, V7, V8, V10	8
	Eğitim Programı ve Öğretim Teknikleri	Ö10	M1, M5, M6, M10	P7	V5, V8, V9, 10	10
Yönetsel Süreçler	Maddi Kaynak	-	M3, M5	-	-	2
	Yönetici Nitelikleri ve Liderlik	Ö5, Ö7	M1, M4, M5, M6, M9, M10	P7, P10	V5, V8, V9, V10	12
İlişkiler	Çocukla İlişki	-	M6	P8, P10	V1, V7, V9	6
	Okul İçi İletişim ve Çalışma Ortamı	Ö3, Ö4, Ö7	M2	P1, P3, P7	V2	8
	Veli ile İlişki	Ö2, Ö4, Ö5	M2, M4, M5, M9, M10	-	V8, V9, V10	11

Tablo 4.1.'i incelediğimizde kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının özelliklerine ilişkin görüşlerin 5 farklı alt tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar kaliteyi “fiziksel koşullar”, “personel yapısı”, “eğitim ve öğretim”, “yönetsel süreçler” ve “ilişkiler”e dayalı olarak tanımlamaktadırlar. Bazı katılımcılar farklı kodlar altında birden fazla yanıt vermişlerdir. Buna göre fiziki koşullarda en çok vurgulanan özellik “güven, hijyen ve beslenme” iken, personel yapısında “öğretmen nitelikleri”, eğitim ve öğretimde “eğitim programları ve öğretim teknikleri”, yönetsel süreçler içinde “yönetici nitelikleri ve liderlik” ilişkilerde ise “veli ile ilişkidir.”

4.1.1. Fiziksel Koşullar

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarına bakıldığında katılımcılar bahçe ve açık alan, sınıf yapısı, bina yapısı, materyal ve donanım ile güven, hijyen ve beslenme konusunu vurgulamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Fiziksel koşullar içinde “güven, hijyen ve beslenme”ye odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öncelikle güven. Güven sağlayıcı. Güvenilir. Hijyenik... Bunlar neden önemli? Çünkü biz bunlara ayak uyduramazsak gelecek nesillere bildiğimiz eğitimleri verirse önce güveni sağlayamazsak, yaptığımız şeyler sığ kalacak ve biz onları güvenle geleceğe hazırlayamayacağız.” (Ö1)

“Veli açısından çıkarsak, güvenlik, temizlik, çocukların güvende olmaları herhangi bir güvenlik zafiyeti olmadan, nasıl alıyorsak öyle teslim etmek” (M8)

“Temizliktir, titizliktir, dürüstlüktür. Yani... Çocuklarımıza güvendir her şeyden önce. Çocuklarımızı emanet ediyoruz sonuçta. Yemekleri yaparken ben kendi adıma konuşayım mesela ne kadar titizlikle yapıyorum. Acı mı oldu tuzlu mu oldu. Acaba içine bir şey mi düştü?” (P5)

“Benim aklımda şey yoktur. Öğretmen, hangi öğretmen olursa fark etmez. Okulun dıştan görünümünün güzelliği ondan sonra içeri girdiğimde bakıyorum aslında sınıfa bakıyorum, zarar göreceği şeyler var mı etrafta ona bakarım. Demir parmaklıklarına bakarım.” (V4)

Fiziksel koşullar içinde “materyal ve donanım” a odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Malzemesinden, yemekhanesinde masasının sandalyesinden, sınıftaki masasından, kullandığı oyuncaklarından kaliteli olması, çocuklara uygun olması. Bu şekilde.”
(Ö9)

“Okul öncesinde donanım pek çok okulda olduğu gibi ön planda... Materyal ve malzemelerin iyi olması gerekiyor. Çok pahalı, renkli ürünler değil çocuğun gelişimini destekleyici ürünlerle okulun donatılması gerekiyor.” (M9)

“İlk önce, başta olarak temizlik, temizlik malzemeleri. Sonra oyuncaklar yani kaliteli. Kullandıkları boyalar, oyun hamurları kaliteli olmalı bence. Markalı. Bu kadar diyeceğim hocam.” (P6)

“Sınıf donanımının göz yormayacak şekilde olması ve yeterli materyalin bulunmasının önemli olduğunu düşünüyorum.” (V2)

Fiziksel koşullar içinde “bahçe ve açık alan” a odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öncelikle fiziki olarak bakmak gerekiyor bence. Çocukların rahat hareket edebilecekleri, oynayabilecekleri daha rahat iletişim kurabilecekleri, serbest hareket edebilecekleri bir alan lazım. Bence tek katlı olmalı okul öncesi eğitim ve kocaman bir bahçesi olmalı bu kurumların. Bahçe çok önemli. Biz çünkü yaparak yaşayarak öğreniyoruz çocuklarla.” (Ö7)

“Bu tarz okullarda çok amaçlı kullanılan bir bahçeye sahip olması. Doğa aktivitelerine yer verilmesi oldukça önemli” (M10)

Fiziksel koşullar içinde “sınıf yapısı” na odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

“Özellik olarak mesela köşelerin sınıflarda kalıcı olarak düzenlenmesinden yanayım ben. Mesela hazırlık yapıyoruz, düzenliyoruz. Daha sonra sınıfımız değişiyor. Tekrardan düzenlememiz gerekiyor. Onun yerine normal sadece işte belirli köşelerin

oluşturulabildiği yerlere uygun şekilde hazırlanıp her sene aynı şekilde kullanmaktan yanayım ben.” (Ö6)

“Öncelik sınıf için metrekaresi genişliği, materyal ya da fiziki ortamdaki öğrenme merkezlerine uygun planlanması. Maalesef okullar öğrenme ortamlarına göre planlanmamış. Biraz ilköğretim düzeyindeki sınıf ortamlarına yönelik planlanmış. Okul öncesi eğitim programı göz ardı edilmiş. Okul öncesi eğitim programlarına uygun bir mimari yapının olması en önemlisi diye düşünüyorum.” (M7)

“... fiziki şartların özellikle sınıf ve bahçe düzenlemesinin iyileştirilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gereklidir.” (V2)

Fiziksel koşullar içinde “bina yapısı”na odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yani öncelikle aslında böyle katlı olmaması gerek. Tek katlı olması gerekiyor normalde zaten çoğu yerde işte bu şekilde (binayı kastediyor) çocukların fiziksel gelişimlerine uygun olarak tasarlanmamış. Binalar var” (Ö5)

“...İkincisi binalar yapılırken anaokuluna yönelik olması gerekiyor fiziki anlamda. 2 katlı olmaması daha iyi. Bahçesinin geniş olması, sınıfların büyük olması...” (M3)

“Aslında, okul öncesi eğitim dersek bunu nasıl cevaplayabilirim bilmiyorum ama. Kalite ya da olduğu ortamın güzel olması, anaokulunun bağımsız olması ortaokula bağlı olmaması benim için çok önemli.” (V4)

4.1.2. Personel Yapısı

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarında personel yapısına bakıldığında katılımcılar “diğer personel nitelikleri”, “mesleki gelişimin desteklenmesi” ve “öğretmen nitelikleri”ni vurgulamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Personel yapısı içinde “diğer personel nitelikleri”ne odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“... Onun dışında personel çok çok önemli. Çocuklarla iletişim kurabilen personele ihtiyacımız var.” (Ö5)

“Daha kapıdan size gülümseyen bir personel karşılamalı. Örneğin yemekhane ortamında aşçının afiyet olsun çocuklar diyebilme nezaketini göstermesi. Yani insani ilişkileri ve yaklaşımı oldukça pozitif bir personel ve ekibe ihtiyaç var.” (M6)

“Bu meslekte olanların, çalışanların genelde çocukları severek yapması gerekiyor ki işini benimseyecek ki, çocukları sevecek ki gönül rahatlığıyla iyi davransınlar yani. Çünkü bir kişinin morali bozuk olduğu an güzel davranmadığı an her şeye yansır bu. Sevmeyerek yaparsan. Benim şeyim bu. Buradaki arkadaşlarımın da seçilerek geldiğini düşünüyorum. Yaptıklarını gözlemliyorum en azından.” (P8)

Personel yapısı içinde “mesleki gelişimin desteklenmesi”ne odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Sonrasında gelişime ve dönüşüme açık bir okul olmalı. Yeni fikirlere açık bir okul olmalı. Başımıza yeni bir icat çıkarttın denilen ortamda kaliteli ve etkili çalışılmıyor.” (Ö4)

“Aklıma gelen işte teknolojik cihazlara rahat ulaşabilmesi, ekonomik olarak sıkıntı yaşamaması, öğretmenin kendi gelişimiyle alakalı, öğrencilere yönelik, mesleğine yönelik daha kaliteli eğitim verme anlamında her türlü eğitimi istediği zaman alabilme niteliğinin olması. Bunlar.” (Ö8)

“Öğretmen açısından da dediğim gibi belki çok mümkün değil ama yani devlet desteği ile belki yurtdışına gidip oradaki kalabalık sınıfları ya da alternatif modelleri görüp kendini geliştirebilir.” (M5)

“Önceliğimiz çocuklar olduğu için. Çocuklar da küçük yaş olduğu için çok dikkatli olunması gerekiyor. Küçük yaşta her şeyden etkileniyorlar. Bu yüzden çok dikkatli olmak gerekiyor. Seçili kişilerin olması. Sürekli yenilikler olması, araştırmalar yapılması lazım.” (P3)

Personel yapısı içinde “öğretmen nitelikleri”ne odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Donanımdan önce niteliklere sahip olması, nitelikli eğitimden geçmiş olması gerekiyor. Bu nitelik de zaten üniversitelerde verildiği için okul öncesi eğitimin

üniversitelerde çok önem verilmesi, daha doğrusu ülkemizde öncelik olarak temel kademe de olduğu için en temel birim olduğu için benim kendi gözümden okul öncesi eğitiminin bir tıp eğitimi gibi bir eğitim sağlanması ve bu eğitime alınan kişilerin de zekâ seviyesinin de yüksek olması gerekiyor. Bu da yetmiyor. Aynı zamanda ruh sağlıklarının da iyi olması gerekiyor.” (Ö8)

“Görevli öğretmenlerin mutlaka okul öncesi bölümünden mezun olması. Sınıfta birebir temas eden öğretmenlerin en az üniversite mezunu olmaları gerekir. Çünkü çocuğun hayatına şekil verecek tüm uygulamalar burada yapılmakta.” (M8)

“Güvenirlilik, içtenlik, çocukları sevmesi, öğretmenin empati yapma düzeyi çok iyi olmalı.” (P2)

“...Fiziki yapının yanında öğretmenin çocuklarla ne kadar kaliteli zaman geçirdiği aynı zamanda öğretmenin bulunduğu yaş grubundaki çocuklara yetebilmesi önemli aynı zamanda.” (V2)

4.1.3. Eğitim ve Öğretim

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim öğretim özelliklerine bakıldığında katılımcılar “çocuğu merkeze alma”, “sınıf mevcudu”, “çocuk gelişiminin değerlendirilmesi ve desteklenmesi” ile “eğitim öğretim program ve teknikleri” vurgulamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir:

Eğitim öğretim içinde “çocuğu merkeze alma”ya odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

“Çocuk gelişimi için en üst düzeyde ne yapılması gerekiyorsa o yapılmalı. En önemli amacı o zaten çocukların ön planda tutulması. Onların ihtiyaçlarını karşılayacak hatta üst düzeyde karşılayacak tüm imkanlarının olması gerek.” (Ö1)

“Kaliteli bir okul çocuk merkezli bakış açısıyla düzenlenmiş, içi dışı fiziksel özellikleri. Eğitim mentalitesi de çocuk merkezli eğitimidir. Çocuk merkezli derken her şeyin çocuklara uygun olması, çocuklar için düzenlenmiş olması. Sınıf içi dolapların, oturma yerlerinin, öğrenme merkezlerinin ayarlanması, öğretmenin eğitim-öğretimde çocuk merkezli olması gerekir” (Ö10)

Eğitim Öğretim içinde “sınıf mevcudu”na odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Çocuk sayısı çok çok önemli kalite için. Çünkü sayı ne kadar arttıkça niceliğe önem verelim derken niteliği çok çok azaltıyoruz biz.” (Ö5)

“Mevcutların çok olmaması. Sadece bu okul için konuşmuyorum biz çok dikkat ediyoruz ona ama diğer okulların da mutlaka mevcutları zorunlu nedenlerle kalabalık oluyor. Çocuk okul öncesinin amacından beklenen, bireysel yeteneklerin geliştirilmesi, vb. şeylere o zaman riayet edilemeyebiliyor. Çünkü kalabalık olduğu zaman öğretmenler çocuklarla ilgilenemiyor.” (M9)

“Sınıflar kalabalık olmasın. Kalabalık olduğu zaman öğretmenin dikkatinden kaçabilir bazı şeyler. Sınıfta 30 tane çocuk var. 1 öğretmen var. Az çocuk olduğunda öğretmen çocuğun farklı özelliklerini görebiliyor bence. Bu yüzden kalabalık sınıf iyi değil...” (P4)

Eğitim öğretim içinde “çocuk gelişiminin değerlendirilmesi ve desteklenmesi”ne odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Çocuk içeriye girdikten sonra hem okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hem çocukların elde edeceği diğer sosyal becerilerle tüm hepsinin anlamlı bir şekilde 1. Sınıfa ya da ilkokula hazırlayan kurum demektir.” (M2)

“Kalite deyince oluşan şey diğer okullar için öğrenci başarısı geliyor. Okul öncesinde de kalite deyince çocuğun okula girdiği ilk gün ile son gün arasındaki mesafe ne kadar fazlaysa o kadar kaliteli bir eğitim almıştır diye düşünüyorum. Yine okul öncesinde kazandırılması gereken kazanımlar, göstergeler var. Bunların çocuk tarafından ne kadar kazandırıldığı önemli.” (M5)

“Yani tabii ki iyi bir eğitim her şeyden önce. Okul öncesi olduğu için de daha kaliteli zaman, daha iyi aktiviteler. Bu anlamda bir beklentim olur. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi çok önemlidir benim için. En azından çocuğun davranışlarının gözlemlenmesini dikkat edilmesini, eksik ya da fazla olabilecek herhangi bir davranışında tarafıma geri dönüş sağlanmasını çok isterim. Dediğim gibi burayı sevecek şeyler öğretmenin öğrenciye katmasını isterim.” (V8)

Eğitim öğretim içinde “eğitim programı ve öğretim teknikleri”ne odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenin rehber olmayı ilke edinmiş olması gerekir öncelikle. Öğretmenlik sadece öğretmek değildir. Aslında öğrenmeyi öğretiyoruz biz burada çocuklara. Araştırmayı, merak etmeyi öğretiyoruz. Bunları güdülemek önemli olan. Eğitim anlamında da.”
(Ö10)

“Öncelikle kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumunun çoklu zekâ kuramı kapsamında farklı zekâ alanlarını hem destekleyici hem de etkileşimde bulunmasını sağlayan çocuklar için alan yaratması lazım... Anasınıfında da uzmanlaşmanın ve branşlaşmanın önemli olduğunu düşünüyorum.” (M6)

“Öğretmenlerimiz çok ilgili çocuklarla. Baya birebir ilgileniyorlar her konularıyla. Benim sınıflara girme imkânım yok aşçı olduğum için ama yemekle de bir şeyler öğretmek önemli çocuklara. Çünkü burası okul öncesi. Okul öncesi olduğu için her şey ilk olarak burada başlıyor. Hep yemekhanede olsun, oturmalarına kalkmalarına, çatal kaşık tutmalarına her şeylerine ilgileniyorlar birebir. Bu da önemli bir şey benim için.”
(P8)

“Anaokulu öğrencileri mutlaka anaokulu kavramında gitmesi gerekir diye düşünüyorum. Mesela, bazı kreşler var. Bazı anaokulları var. 1. Sınıf ağırlıklı gidiyorlar. Oyun öğretilsin mutlaka bazı şeyler ama eğlence eşliğinde, oyun eşliğinde yapilsın bunlar kavramındayım.” (V5)

4.1.4. Yönetsel Süreçler

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının “yönetsel süreçler” özelliklerine bakıldığında katılımcılar “maddi kaynak” ve “yönetici nitelikleri ve liderlik”i vurgulamıştır. Aşağıda bazı katılımcılara ait görüşlere yer verilmiştir.

Yönetsel süreçler içinde “maddi kaynak”a odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

“Maddi durum olarak şöyle, sadece okul öncesi için değil bütün eğitim kurumlarının maddi durumunun iyi olması gerekiyor. Eğitimin daha iyi verilebilmesi için. Bunu ayırt

edemeyiz. Çünkü okula bir şey alınacaksa bile en küçük maddi durumu düşünüyorsun.”
(M3)

“.... Devlet bu noktada ödenek gönderebilir okullara, ödenek arttırabilir ama bütçeye bakıldığı zaman MEB çok çok düşük bir bütçe ayırıyor. Bu noktada ödenek verirse belki o standartları yakalayabilir.” (M5)

Yönetmelik süreçler içinde “yönetici nitelikleri ve liderliği”ne odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“İdare çok çok önemli, öğretmenin anlayabildiği. Yönetici, okul kalitesini çok çok etkiliyor. Şimdilik bunlar aklıma geliyor.” (Ö5)

“Şöyle denir; bir okul müdürü kadar okuldur. Bu gerçekten doğru. Okulun vizyonu, eğitime bakış açısı okul ileride, şu anki süreçte okulun kalitesini göstereceğini düşünüyorum.” (M4)

“İyi yöneticiler... Her zaman insan ilişkileri odaklı yöneticilerin olması gerekiyor. Kamu kurumlarında atamalar mutlaka ya okul öncesi ya da çocuk gelişimi ya da PDR’ci oluyor. Özellerde farklı branşlardan da yöneticiler olduğunu duyuyorum. Yönetmelik açık galiba. Öğretmen olması yetiyor. Tabii ki pedagojik anlamda bu önemli ama bir de bu alana yakın olması, gelişim kuramlarını bilmesi, gelişim psikolojisini bilen kişilerin olması çok çok önemli.” (M9)

“Yöneticinin, çocuklara bakış açısı, çalışanlara bakış açısı, öğretmenlere bakış açısı. Bunları diyebilirim. Şimdi ilk başta şuna bakalım. Yönetici yani müdür çalışanlarına öğretmenlerine karşı olumlu, güzel yaklaşırsa öğretmenler burada daha verimli daha işini severek işini yapacaktır” (P10)

4.1.5. İlişkiler

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarında “ilişkiler”e bakıldığında katılımcılar “çocukla ilişki”, “okul içi iletişim ve çalışma ortamı” ile “veli ilişkileri”ni vurgulamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

İlişkilerde “çocukla ilişki”ye odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Eğitimden önce çocuğa olan davranışa dikkat ederim ben. Dışardan baktığım biri olarak ben. Öğretmenlerin, görevlilerin nasıl davrandığına bakarım eğitimden önce.”
(P8)

“Şöyle çocuklarla iletişim. En başta çocuklarla iletişim. İlk intiba. Çocukların gözünde. Onlara kurulan cümleler. Onları katmak için ufak tefek hoş cümleler. Onların gözünde sizin nasıl durduğunuz. Ondan sonra çocukların istekleri, onları anlayabilme kavrayabilme. Çocuklarla iletişim güzel olursa, çocukların hem alt yapısı sağlam olacaktır. Hem ailelerin gözünde güvenilirlik sağlayacaktır. Hem de çocukların gözünde öğretmenin yeri belli olacaktır. Bu da ileriki yaşantısında çocuğun, insanlara bakış açısını düzeltecektir.” (P10)

“Benim önceliğim, kurumda güven artı en önemlisi çocuğun kuruma karşı sıcak hissedebilmesi. Okul öncesi disiplinli, sorumlulukların verildiği bir yer olabilir. Ama benim için öncelik özellikle küçük yaş olduğu için oğlum buraya karşı sıcak bir ortam yakalayabilmiş olması, kendini güvende hissetmesi ve bu okula ait hissedebilmesi.” (V1)

İlişkilerde “okul içi iletişim ve çalışma ortamı”na odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bence ilk önce kaliteli olması için huzurlu bir ortam olması gerekiyor. Bunu idarenin ve öğretmenlerin sağlaması gerektiğini düşünüyorum. İlk önce huzur.” (Ö3)

“Bence kurum kültürü de çok önemli, okuldaki iklim de çok önemli. Veya ortaklaşa alınan kararlar, okuldaki o güzel hava, işbirlikçi hava. Öğretmenlerin birbirleriyle olan iş birliği, dayanışması, okulda alınan kararlara hepsinin ortak karar vermesi ve okul dışında da güzel bir iklimin olması. Güzel bir kurum kültürünün olması. O öğrenciye de yansıyor. Veliye de yansıyor.” (M2)

“Bana göre, birlik beraberlik temizlik önceliklidir. Saygılı, saygı çerçevesini aşmadan yani öyle bu kadar. Kalitesi bakımından okulun” (P1)

“Aynı zamanda kurumdaki herkesin, yöneticiden öğretmene, öğretmenlerden personele, aşçıya bir bütün olarak çalışabilmesidir.” (V2)

İlişkiler içinde “veli ilişkileri”ne odaklanan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ülkemizde keşke iletişim dersleri olsa. Şu anda okul öncesi alanda en önem verdiğim şey sosyal duygusal gelişim. Sadece çocuklarda değil, velilerde de keşke bu alanı destekleyici eğitimlerimiz olsa. Daha kolay anlaşırdık. Birçok problemimizi de daha kolay yoldan çözebilirdik diye düşünüyorum.” (Ö4)

“Veli iletişimi çok önemli. Çoğu velinin ilk okul deneyimini bizler oluşturuyoruz. Buradan alacağı duygu ve düşünceler bir ömür boyu okul algısını velinin şekillendiriyor.” (M9)

“Özellikle okul öncesi dönemde öğretmen kurum veli ilişkisinin yoğun olması ve çocukla ilgili tespit edilen olumlu veya olumsuz tutumların veli ile paylaşarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum” (V10)

4.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcılara yöneltilen “Çocuğun okuldaki sürecini göz önüne aldığınızda günlük rutin, sınıftaki etkinlikler, çocuk yetişkin ilişkileri ile yetişkinler arasındaki ilişki çocuğun gelişimine, günlük yaşantısına ve akran ilişkilerine nasıl etki etmektedir?” sorusu ile elde edilen veriler incelendiğinde ilgili tema oluşmuştur. Katılımcı görüşlerine göre oluşturulmuş tablo 4.2’te görülmektedir.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler

Alt Problem 2		Katılımcıların, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?					
Tema 2		Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler					
Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar				N
			Öğretmen	Müdür	Diğer Personel	Veli	
Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisi		Olumlu	Ö1, ... Ö10	M1, ..., M10	P1 ... P10	V1... V10	40
		Çocuğun Gözlemi	Ö3	M6	P4	V4	4
Çocuğun Gelişimine Etki Eden Faktörler		Kurallar	Ö3, Ö4	-	P5, P8		4
		Güven ve Bağ	Ö3	M6	P2, P5, P7, P8, P10	V7	9

	Sosyalleşme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8	M3, M8	P1, P3	V3, V6	11		
Çocuğu Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler	Sağlık Taraması	-	M2	-	V5	2		
	Veli Dönütleri	Ö2	M2, M6	-	V1	4		
	Gelişim Raporları	Ö2, Ö3, Ö5	M2, M3, M5, M8	-	-	7		
	Gözlem	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10	M3, M6, M7, M8, M10	P5	V4, V5, V6	13		
Gelişimi Değerlendirmede İhtiyaçlar ve Zorluklar	İhtiyaçlar	İnsan Kaynağı	-	M1	-	-	1	
		Maddi	Ö1, Ö10	M1, M7	-	-	4	
		Ölçme Aracı	Ö2, Ö3, Ö4	M5, M8, M10	-	-	6	
	Zorluklar	Programın Yoğunluğu	Ö5	-	-	-	1	
		Sınıfların Kalabalıklığı	Ö4, Ö5	-	-	-	2	
		Çocukların Gelişimsel Durumları	Ö7,	M2, M8	P8	V5	5	
		Aileler	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	M4, M9	P5	V1, V5, V7, V9	12	
	İhtiyaç ve Zorlukların Giderilmesinde Yapılan Çalışmalar	Ailelerle Yürütülen Çalışmalar	Aile Katılımı	Ö8	M10	P7	V1, V8	5
			Veli Akademileri	Ö8	M4, M9	P10	V5	5
			Veli Toplantıları	Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	M1	-	-	5
Birebir Görüşmeler			Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	M4, M10	-	V2, V4	8	
Beslenme Alışkanlığı Kazandırma			-	M3, M7	-	-	2	
Sınıf İçi Çalışmalar		Zengin Materyal Sunma	Ö9	M1, M8, M10	-	-	4	
		Geziler	Ö5	M1, M2, M10	P7	V3	6	
		Program Dışı Etkinlikler	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	M1, M2, M3, M6, M7, M10	-	V3	13	
		Seminerler	Ö1	-	P3	V8	3	
		Paydaşlarla Toplantı	Ö4	M10	P2	V1	4	
Okul İçi Çalışmalar	Yönetici Liderliği	Ö1, Ö10	M5	P5, P6	-	5		
	Rehber Öğretmenle İş Birliği	Ö7, Ö9	M5	P3	V7, V8	6		
	Dış Paydaşlarla İş Birliği	Ö6, Ö7, Ö10	M1, M3, M4, M7	-	-	7		

Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun gelişimine etkisine ilişkin görüşlerinin “çocuğun gelişimine etkisi”, “gelişime etki eden faktörler”, “değerlendirme yöntemleri”, “gelişimi değerlendirmede zorluklar” ve “ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde yapılan çalışmalar” alt temalarını oluşturduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar birden çok koda ait görüş belirtmişlerdir.

4.2.1.Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisi

Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerine etkisini tüm katılımcılar olumlu olarak değerlendirirken, bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

“Gerçekten, çocuğun okula ilk girdiği haliyle, son çıktığı hali arasında girdi ve çıktı olarak düşünürsek mükemmel bir gelişim sağlanıyor. Hiçbir şey yapmayarak, sadece gözlemleyerek bile birçok şey öğreniyor.” (Ö3)

“Genelde çocuklar ilk hafta ağlayarak okula girer, sene sonunda mutlu bir şekilde ayrılır. İlk defa girdiği ortama ağlayarak giren çocuğun mutlu çıkması zaten başlı başına fark olduğunu ortaya koymaktadır.” (M7)

“Tabii değişiyor. Mesela hem konuşmada fark ediyorsun. Anne- babaya karşı nasıl. Öğretmene karşı nasıl? Giderken mesela iyi akşamlar hocam. Görüşürüz. Hafta sonu mesela hocam iyi tatiller. Gelince mesela günaydın. Yemek yerken mesela, beraber başlıyorlar. Beraber bitiriyorlar. Arkadaşını bekliyor. Öğretmeni, el yıkaması için izin veriliyor öyle gidiyor. Her şeyi sırasıyla yapıyorlar. Gelişimleri oluyor.” (P9)

“Geçen sene çocuğumu gönderdiğimde güzel şeyler gördüm çocuğumda. Benim çocuğum biraz sessiz bir çocuk. İçine kapanık bir çocuk. Ama buraya başladıktan sonra daha bir sosyalleşmek istediğini fark ettim. Daha bir güzel düşünceleri olduğunu fark ettim. Yani benim için ekstra bir çocuğumda artı olduğunu görüyorum.” (V6)

4.2.2. Çocuğun Gelişimine Etki Eden Faktörler

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk gelişimine etki eden faktörleri değerlendiren katılımcılar “çocuğun gözlemi”, “kurallar”, “güven ve bağ” ve en çok da “sosyalleşme”yi vurgulamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa etki eden faktörlerden “çocuğun gözlemi”ni vurgulayan bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

“Çocukların her ne kadar yaradılış gereği doğuştan gelen mizaçları olmakla birlikte insan ilişkileri noktasındaki en önemli deneyimlerinin gözlemler olduğunu biliyoruz.” (M6)

“Öğretmenlerin çocuklarla konuşma şekli çok önemli. Çünkü çocuklar öğretmenlerini taklit ediyorlar. Onları görüyorlar.” (P4)

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa etki eden faktörlerden “kurallar”ı vurgulayan bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

“Topluma girdiği için, sosyalleştiği için, kurallar, her açıdan bunu hemen duyarız. Gerçekten okullar onlara hem öğretirken hem disipline eden bir hayat sunuyor.” (Ö2)

“Çocuk buraya geldiğinde yani farklı oluyor. Ben mesela yemekhanedeyim. Yemekhaneye geldiğinde bir vereceksin edeceksin demesi var. Bir de teyzeciğim verir misin? demesi var, parmak kaldırması var. Bunda tabii ki öğretmenin rolü çok fazla, müdürümüzün çok fazla.” (P5)

Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimine etki eden faktörlerden “güven ve bağ”ı vurgulayan görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ama burada olunca çocuk kendini özel hissediyor ve inanın 1 ayda hareketleri değişiyor. Evde gözlemleniyor, hissediliyor. Bu çocuk değişti bu çocuk değişti. Aslında çocuk aynı çocuk. Sadece davranışları ortaya çıktı, önemsendiği için. Bütün gelişimini etkiliyor.” (Ö1)

“Annesinin babasının yalvarmasına rağmen uyumayan arkadaşlar öğretmenin cümlesini duyduktan sonra uyur. O bir bağlılıktır. O sevgiyi, ilgiyi elde etme kaygısıdır ve önemlidir.” (M6)

“Okuldaki öğretmenin ilişkileri, arkadaş ilişkileri, çocukların bizlere güvenmesi. Çünkü kapıda ben onları alıyorum. Öğretmene vermeden önce beni görüyorlar. Güven

sağladıktan sonra çok rahat bir şekilde giriyorlar. Kendilerini de rahat ifade ediyorlar. Bizler faktörüz herhalde o konuda.” (P2)

“Şöyle, mesela diyelim ki benimle kurduğu ilişkiye bakarsan, ben bir danışmanım. Çocuk ilk önce benimle bir güven kazanıyor. Onu ben ailesinden alıyorum. Ailesinden ayrılırken ben onu aldığım zaman benimle bir güven sağlıyor. Okula giriş güvenini benimle sağlıyor. Sonra öğretmen kısmına geçiyor. İkinci bir güven. Çocuk önce güvenmeyi öğreniyor. Hayata atılırken insanlara güvenmesi gerektiğini öğreniyor.” (P10)

“Oğlum o kadar utangaç ki kadınlarla bir arada duramıyor. Erkeklerle çok iyi. Ki okula geldiğimiz gün içeri girdi ve sen git anne dedi. Öğretmeninden öyle bir sevgi gördü ki demek ki herkesten utanırken öğretmeninden utanmıyor. Öğretmeniyle, daha fazla konuşma, kendini ifade etmeyi öğrendi. Ben bunların hepsini öğretmenimize ve tabii ki okula bağlıyorum. Okulun sayesinde çocuk bu şekilde.” (V7)

Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimine etki eden faktörlerden “sosyalleşme”yi vurgulayan bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Okul çok sosyal bir ortam. Bence sosyalleşmek. Öğretmen de çok önemli aslında. Rol model olarak da güçlü bir faktör olduğu için ben en önemli faktörün sosyal ortam ve öğretmen olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Okulsuz toplum tartışmaları var ya bence kesinlikle okullu toplum. Nedenini sorgularsanız, çok basit nedenlerle bunu açıklayabiliriz. Bir kere sosyal düzen. Belki evde bir bakıcıyla kalacak çocuk. Onun kişisel özelliklerini alacak ama burada sıra olma, aynı anda bir işe başlama, kendini kontrol etme. Kaslarını kontrol etme bunlar en küçük kazanımlarımız.” (Ö4)

“Mutlaka etkisi olur. Sonuçta iletişim kuracak çocuk. Bilgisayar karşısında, TV karşısında değil ki çocuk. Arkadaşlarıyla dil gelişimi, konuştukça beyindeki dil merkezi gelişecek, kelime farkındalığı arttıkça beyindeki düşünme yetisi gelişecek, gelişecek.” (Ö8)

“Her çocuk belirli bir yaştan sonra, 3 yaştan sonra bir akran iletişimine, bir etkileşime ihtiyaç duyuyor. Bence en büyük kazanımı bu, arkadaş edinimi. Biz bunu okul öncesinde ilk olarak neye fayda sağlıyoruz dersiniz çocuğun sosyalleşmesine ve var olan problemlerini öğretmen rehberliğinde, bazı okullarda rehber öğretmen de var, problem çözme becerilerini kullanarak çözmeye... mesela evde kardeşi olmayan bir çocuk, burada bir çatışma yaşadığında bunu nasıl doğru yoldan çözebileceğini de öğreniyor.” (M8)

“Özellikle kişisel olarak sosyalleşiyorlar, arkadaş ediniyorlar. Kişiliklerine güzel dokunuşlar oluyor.” (P3)

“Sınıf içindeki ilişkiler, çocuğun duygusal, sosyal, kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkiliyor.” (V3)

4.2.3. Çocuğu Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu değerlendirmede kullanılan yöntemleri açıklayan katılımcılar “sağlık taraması”, “veli dönütleri”, “gelişim raporları” ve yoğunluklu olarak “gözlem” yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Çocuğun gelişimini değerlendirmede “sağlık taraması”nı kullanan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuğu okula aldığınızda rutin bir sağlık taraması istiyoruz. Yıl boyunca da çocuğu takip ediyoruz. Görme, duyma, temizlik.” (M2)

“Oğlumda böyle bir şey başıma geldi. Anaokuluna başladığında işitme testi yapıldı ve oğlum o testten kaldı. İlk önce öğretmeniyle görüştüm. Okuldan bana bir evrak dolduruldu bununla birlikte hastaneye başvurdum.” (V5)

Çocuğun gelişimini ve öğrenmesini değerlendirmede “veli dönütleri”ni kullanan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gerçekten ilk geldiklerinde, böyle yoğrulmamış bir hamur. 1. Dönem sonu çok farklılar. 2. Dönem sonu net yani bu ben de söylerim ama veliden de duyuyoruz, net bir

dönüt alıyoruz. Hocam çok değişti. En güzel şeyimiz veliden duyduğumuz dönütler.”
(Ö2)

“Ben veliden daha çok geri dönüş alıyorum.. İşte çocuğumuz çok iyi oldu. İsyan eden çocuk, söz dinlemeye başladı. Evde peynir yemeyen çocuk yemeye başlıyor vs. velilerden bu tarz bildirimler geliyor.” (M2)

Çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin değerlendirilmesinde “gelişim raporlarını” kullanan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gelişim formlarını evet aylık dolduruyoruz” (Ö5)

“Okul öncesinde değerlendirme dediğimizde, dönem sonunda yapılan değerlendirme formları akla geliyor.” (M5)

Çocuğun gelişimini ve öğrenmesini değerlendirmede “gözlem” tekniğini kullanan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Her yaş grubunun belirli göstergeleri var. Yapabileceği hareketler, sayabileceği rakamlar, ayırt edebileceği kavramlar. Bu kavramlar yerine gelmiş mi gelmemiş mi çeşitli aralıklarla yapılan zaten gözlem teknikleriyle, değerlendirmelerle bunları tespit edip öğretmenlerin, daha sonra bu alanlara yönelik ek çalışmalar yaparak maksimum düzeyde geliştirmeye çalışıyoruz.” (M7)

“Yemeklerimi yapıyorum. Müdüre hanımla tabi ki fikir alışverişi yapıyoruz. Hoca hanım diyorum şöyle şöyle olsa daha iyi olur çocuklar için. O da tamam diyor bir deneyelim. Çünkü gözlemliyoruz çocukları. Onlar ne yiyor ne seviyor n’apıyor?” (P5)

“Geçen yıl... ben biraz titiz bir anneyim. Bu biraz kızıma yansıdı. Küçük bir örnek vererek anlatayım. Öğretmeni bir şey söyleyeceğim size dedi. Buyurun hocam dedim. Miray arkadaşının bir şeyi yamuksa onu düzeltiyor. Bir şeyi koymamışsa onu koyuyor. Benim masamda bir şey çaprazsa düzeltiyor dedi. O benim dikkatimi çekti, ben evde ne yapıyorsam o beni görüyor ona göre yapıyor.” (V4)

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun değerlendirilmesinde ortaya çıkan ihtiyaçlar hakkında konuşan katılımcılar “maddi ihtiyaçlar” ve “ölçme aracı ihtiyacı”nı vurgulamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Çocuğun değerlendirilmesinde ortaya çıkan “maddi” ihtiyaçları vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazen maddi imkân olmadığı için karşılamıyorlar. Aidatları da az. Ve yatırmayan da çok fazla oluyor. Bir yaptırımı da yok. Yatırmadıklarında. Böyle sıkıntıları oluyor.” (Ö1)

“Maddiyat insan kaynağını da sağlıyor. 8 personel çalıştırıyordum öbür okulda. Burada 2 personel çalıştırıyorum. Her şey maddi kaynağa dönüyor netice itibariyle.” (M1)

Çocuğun değerlendirilmesinde ortaya çıkan “ölçme aracı” ihtiyacını vurgulayan katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Değerlendirmede kendimizin tuttuğu bir gözlem- oyun şeyi var. Gözlem formu var, gelişim gözlem formu var tabi ama çok daha minik. Çok yeterli değil.” (Ö1)

“Biz sene sonunda bir gelişim raporu yazıyoruz ama neye göre? Millî Eğitim Bakanlığının geliştirmiş olduğu kazanım ve göstergelere göre yapıyoruz. Ben bunun yetersiz olduğunu düşünüyorum. Evet, gözlemleyebiliyoruz muhakkak. Her çocukla ilgili bir gözlemim var. O gözlemi kâğıda dökme aşamasında sistemin mutlaka geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3)

“Okul öncesinde değerlendirme yöntemlerinin farklılaştırılması lazım. Çeşitlendirilmesi, öğretmen açısından daha somut bir şey olması lazım. Yoksa her gün aynı şeyi yazıyorlar.” (M8)

4.2.4. Çocuğu Değerlendirmede Yaşanan Zorluklar

Okul öncesi eğitimde çocuğun değerlendirilmesinde yaşanan zorlukları açıklayan katılımcılar “program yoğunluğu”nu, “sınıfların kalabalık olması”nı, “çocukların gelişimsel

durumları”nı ve “aileler”i sebep olarak göstermektedirler. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde çocuğun değerlendirilmesinde yaşanan zorluklardan “programın yoğunluğu”na değinen katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf etkinliklerinde biraz fazla yapılandırmacı olduğumuzu düşünüyorum. Daha çocuğun yönlendirdiği, merak ettiği şeylerden gidildiğinde... Hani program çok ağır olduğunda çocuklara araştırarak çok fazla vakit kalmıyor. Öğretmen bir şeyi yetiştirmeye çalışıyor ve çocukların istekleri, beklentileri göz ardı edilmiş olabiliyor.” (Ö7)

Okul öncesi eğitimde çocuğun değerlendirilmesinde yaşanan zorluklardan “sınıfların kalabalıklığı”na değinen katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Onları ne kadar iyi tanıyorsak geliştirmemiz ve potansiyellerini yukarı çıkarmamız o kadar iyi oluyor. Bir de burada en önemli faktör, bu konuda tüm öğretmenler gibi ben de muzdaribim. Bu yıl neyse ki iyiyiz. Tabii ki öğrenci sayıları.” (Ö4)

“Onun dışında gözlem formları çok çok işimize yarıyor. Anlık tuttuğumuz ama işte sınıf kalabalık olduğunda... benim 25 çocukla beraber alıp o gözlem formunu birkaç dakika bile kafamı eğme fırsatım bile olmuyor. Aslında her şey işte o nicelikte bitiyor. Yoksa gözlem formlarını günlük, anlık tutabildiğimizde bu bize zaten kazanım değerlendirmeleri doldururken çok daha kolaylık sağlıyor.” (Ö5)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede yaşanan zorluklardan “çocuğun gelişimsel durumu”ndan bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Her yıl farklı farklı problemlerimiz ortaya çıkıyor. Bu dönemde en çok yaşadığım problemlerden 13 yıllık öğretmenim. Artık her yıl bize gelen çocuklar ağır dil problemleriyle gelmeye başlıyorlar. Çok ciddi problemlerimiz var dil gelişimi açısından. Çok da yetebildiğimizi düşünmüyorum” (Ö7)

“Maalesef her çocuk aynı gelmiyor okula. Bizim en zorlandığımız nokta bu. Sürekli televizyona, tablete maruz kalmış, tek bir kelime konuşulmamış çocukla, bakıyorsunuz. Bir yandan özenle yetiştirilmiş, tertemiz, güzel kelime dağarcığı çok güçlü çok güzel

konuşan ve kendini ifade eden ve hazır öğrenci de var. Bir taraftan da ona ulaşmaya çalışan zavallı başka bir çocuk var.” (M2)

“Bence benim 4 yıldır buradayım ben. Çok değişik çocuklarla karşılaşıyorsun. Hepsi farklı bir kişilik. Mesela baştan girmeyip 1 ay ağlayıp, rehbercimizle konuşup işte 1 ay sonra okuldan servise beni tekmeleyerek binen çocuklar oluyor mesela. Seviyorlar okulu, gitmek istemiyorlar. 1 tane çocuğumuz vardı mesela örnek vereyim. Konuşamıyordu. Özele gitmişler. Konuşamıyor diye çocuk hep kenarda tutulmuş.” (P8)

“Ocak- Şubat doğumlu olan bir çocukla Kasım-Aralık doğumlu olan çocuk aynı olmuyor. İster istemez aralarında 10 aylık bir fark var ve bu ciddi etkiliyor. Ocak doğumlu bir çocukla Aralık doğumlu bir çocuk aynı sınıfta olmuyor. İster istemez o fark belli oluyor. Boy olarak olsun, kilo olarak olsun, zekâ- hafıza olarak olsun. Özgüvenle alakalı.” (V5)

Okul öncesi eğitimde çocuğun değerlendirilmesinde yaşanan zorluklardan “aileler”e değinen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Ailesine bağlı değil bağımlı bireylerle çalışmak gerçekten zor. Bu nedenle ailelerin de ayrıca eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çocuk aile zaten hazır değilse çocuğundan ayrılmaya, çocuğun okula uyum süreci daha zordur.” (Ö8)

“Oradaki faktör velinin ilgilenmesi, düzenli olarak okula getirmesi, en az 1 yıl getirmesi ama 2 ya da 3 getirenlerde biz çocuklarda muazzam ilkökul performansları izliyoruz. O yüzden okula devam, velinin ilgisi, olaya bakış açısı etkili.” (M9)

“Aileler de farklı olabiliyor. Mesela geçen sene dedim ki tatlım yemeğini yer misin? diye çocuğa. Çocuk “yemezsem nolur?” dedi. Yemezsem babamı çağırırım seni götürür, böyle şeyler yani. Demek ki bu evde konuşuluyor, çocuk bunu duyuyor ve çocuk da bunu burada yansıtıyor. En ufak yani. Ailede ne olursa çocuk dışarı vuruyor ister istemez.” (P5)

“Şunu fark ettim okula ilk başladığımda çocuktan beklentim o kadar yüksekmiş ki. Hem beklentim yüksek hem de yapabileceğine inanmıyormuşum. Gelişim dönemlerini bilen bir insanım. Çocuğu sürekli gözlemleyen ve değerlendirebilecek bir insanım. Beklentim

yüksek ama başaracağına inancım azmış. Burada başardıklarını gördükçe ve öğretmeninden duydukça mutlu oluyorum. Biraz daha ilgilenmeye başladım.” (V1)

4.2.5. İhtiyaç ve Zorlukların Giderilmesinde Yapılan Çalışmalar

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ortaya çıkan ihtiyaç ve zorlukların giderilmesine ilişkin yapılan çalışmalarda katılımcılar “Sınıf içi çalışmalar, “ailelerle yürütülen çalışmalar” ve “okul içi yürütülen çalışmalar”ı vurgulamıştır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde ailelerle yürütülen çalışmalarda katılımcılar “aile katılım çalışmaları”, “veli akademileri”, “veli toplantıları” ve en çok “birebir görüşmeler”i vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde “aile katılımı”nı vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Onun dışında öğretmenler olarak bu pandemi öncesi aile katılım etkinlikleri düzenliyoruz.” (Ö8)

“Ailelere yapmaları için etkinlikler veriyor öğretmenlerimiz. Veli katılımlarımızı yapıyoruz. Gerçi bu sene pandemiden dolayı aksadı o. Veli zaten hep bizimle birlikte.” (M9)

“Aile katılımına geliyorlar okula. Eğitimlere katılıyorlar, onlar güzel geçiyor.” (P7)

“Öğretmenimiz bize yakın zamanda veli etkinliği/ projesi altında proje çalışmalarımız olacak. Biz evde onu çocuğumuzla beraber o projeyi tamamlayacağız.” (V8)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde “veli akademileri”ni vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şimdi İstanbul Milli Eğitimin veli akademileri diye bir projesi var. Orada belirli konular belirlenmiş. Bazen RAM dediğimiz rehberlik araştırma merkezinden rehber öğretmenler, nadiren bazen akademisyenler çağırıp bir seminer tarzı oluyor.” (M4)

“Geçen sene veli akademilerimiz vardı. Velilere, çocuklarla nasıl iletişim kurduğu burada anlatılıyordu. Birçok aile çocuğuna yanlış davrandığını öğrendi.” (P10)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde “veli toplantıları”nı vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben velilerime ayda bir toplantı planlıyorum.” (Ö10)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde “birebir görüşmeler”i vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bireysel daha fazla etkinlikler yönlendiriyoruz veliye bu şekilde. Mesela bir spor dalına yönlendirdiğim de oldu benim. Çocuk çok hareketliydi yani futbolu çok seviyordu. Velisiyle görüştüm. Bunu futbola gönderebilerseniz eğer bir futbol kulübüne vs. yazdırabilerseniz yani biraz daha faydalı olabilirsiniz. Çocuğunuzun yeteneğini de geliştirirsiniz dedim. Faydalı olduğunu da gördüm.” (Ö6)

“Görüşmelerle sac ayağını oluşturuyoruz. Veli, öğretmen ve bazen yöneticilerin de içinde olduğu birebir görüşmeler yapıyoruz.” (M4)

“Çok kısa ya da telefon yoluyla bizimle görüşmeler yapılıyor. Çocuğun bireysel ya da grup çalışmaları üzerine öğretmenle iletişim halinde olunca, çocuğuma ben de o yönde destek veriyorum.” (V2)

Çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde sınıf içi yürütülen çalışmalarda katılımcılar “beslenme alışkanlığı kazandırma”, “zengin materyal sunma”, “geziler” ve en çok “program dışı uygulamalar”ı vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde “beslenme alışkanlığı kazandırma”yı vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Burada sunulan fırsatlar en başında beslenme alışkanlığı. Çocuğa beslenme alışkanlığı kazandırıyoruz.” (M3)

“İlk gelen çocuk, farklı bir ortamda olmanın, aileden ilk defa ayrılmanın ve ilk kez sosyal bir ortama girmenin dışında geldiği zaman burada sosyal olarak farkları

görüyoruz rutin olarak. Evde annesi yemeğini yediren çocuk, burada tek başına yemeye başlıyor.” (M7)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde “zengin materyal sunma”yı vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şimdi ne dediğim gibi ne kadar zengin olursa, çocuğun yaratıcılığını o kadar geliştirecek. Bu da olumlu yönde etkileyecektir çocuğu. Ne kadar az materyal, pek bir şey kazandırmayacaktır.” (Ö9)

“En başta söylemiştim ya hani! Uyaran zenginliği. Çevresi ne kadar zengin olursa ben ona inanıyorum.” (M1)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde “geziler”i vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gezileri genelde çocuklarla yapıyoruz.” (Ö5)

“İkincisi çok gezi yapıyorum. Okulun dışına çok çıkıyoruz.” (M2)

“Geçen yıl çok geziye gidildi.” (P7)

“Çocukları desteklemek için öğretmenler çok çalışıyor. Aile katılım etkinlikleri oluyor. Sınıfta grup oyunları, yarışmalar, okul gezileri, veli ziyaretleri düzenliyorlar.” (V3)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde “program dışı uygulamalar”ı vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum. Ben genelde eğitim programına bağlı kalan bir öğretmen değilim. Eğitim programındakileri uyguluyorum ama daha fazlası. Matematik çalışmaları, kodlama çalışmaları... Bunu da farklı materyallerle, aile içi etkinliklerle desteklemeye çalışıyorum.” (Ö8)

“Ek dersler yaptırıyorum. İngilizce dersi yaptırıyorum, değerler eğitimi altında dini eğitim veli isteğine göre dersler yaptırıyorum. Beden eğitimi öğretmeni çağırıyorum,

jimnastik yaptırıyorum. Halk oyunu öğretmeni çağırıp halk oyunları eğitimi yapıyoruz. İşte ben bunların hepsine çevre zenginliği olarak bakıyorum.” (M1)

“Çocukların finansal okuryazarlığı biraz biraz öğrenmesi lazım. Değerler eğitimi kapsamında çalışmalarımız oluyor. Empatik olmak. Akran zorbalığını da engelliyor bu. Aileden de rol model alıyor çocuk ama bir yandan farkındalık yaratmak lazım. Kızılay’a bağış yapıyoruz. Çocuklarla yardım malzemesi veriyoruz. Kendi elleriyle götürüyorlar vs. bunları çocukların bilmeleri gerekiyor. Çocuklar ne yaparsa bence yaşayarak yapmalılar.” (M2)

“Şöyle, biz okulumuzda dediğim gibi çoklu zekâ kuramını gerçek anlamda hayata geçirmeye çalışıyoruz. Çocuklarımıza kulüp eğitimleri veriyoruz. Destekleyici, normal MEB müfredatının dışında müzik, sanat, jimnastik eğitimi, kodlama, akıl zekâ oyunları ve drama eğitimi veriyoruz ki bunların hepsi alanında uzmanları tarafından veriliyor.” (M7)

Çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde okul içi yürütülen çalışmalarda katılımcılar “projeler”, “seminerler”, “paydaşlarla toplantı”, “yönetici liderliği”, “okul psikolojik danışmanıya iş birliği”, “diğer personelle iş birliği” ve “dış paydaşlarla iş birliği”ni vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde yapılan okul içi çalışmalardan “seminerler”i vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Seminerler veriliyor yine. O seminer konularını bir arada konuşuyoruz veliler için hangisi en gerekli. Çocukların davranışlarına göre karar veriyoruz buna genelde.” (Ö1)

“Velilerle de bizimle de ara ara seminerler yapılıyor. Rehber öğretmenimiz eşliğinde, dışardan gelen uzmanlar eşliğinde eğitimler yapılıyor.” (P3)

“...Gerçi seminerler veriliyor ama ya böyle genelleme eğitimlerde, dinliyoruz evet ama o genellemelerde benim çocuğum nerede? Ben çocuğuma nasıl davranıyorum? O yüzden birebir olmalı. Bir seminer oluyor. Katılıyoruz.” (V8)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde yapılan okul içi çalışmalardan “paydaşlarla toplantı”yı vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...İdarecimiz çok ilgili bizi sürekli destekliyor bu anlamda. Yenilikleri takip ediyoruz. Öğretmen arkadaşlarımızla yenilikleri paylaşıyoruz. Şu aralar tam bir paylaşım çağı var. İyi ki var.” (Ö4)

“... Biz bu konuda öğretmen arkadaşlarımızla sürekli toplantı yapıyoruz. Günlük yürütülen çalışmaların takibini böylece daha iyi yapabiliyoruz. Tartışıyoruz hep beraber, Daha iyi ne yapabiliriz? Nasıl çalışmalar yürütebiliriz? Bu da bizi daha iyiye taşıyor.” (M10)

“Birlikte toplantılarımız oluyor. Çocuklara neler yapabiliriz? bu böyle oldu, daha nasıl yaklaşabiliriz? Daha eğlenceli hale getirip onlarla nasıl iletişime geçebiliriz. Bu tür ara ara toplantılarımız olup birbirimizin eksik ya da diğer yönlerinin farkına varıp konuşabiliyoruz.” (P2)

“Bir kere öğretmenin söylemleri benim için çok önemli.” (V1)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde yapılan okul içi çalışmalardan “yönetici liderliği”ni vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Genelde burası okul öncesi olduğu için ihtiyaçlarımızı okul idaresi karşılıyor. Gruplandırıyoruz. Bazı ihtiyaçları velinin karşılayabilir düzeyde olmadığını, okul idaresi karşılıyor.” (Ö1)

“Öğretmene öz değerlendirme yapabileceği bir form bırakıyorum. Öğretmenim ben sizi, sınıfınızı gözlemledim. Ben bu formla sizin kendinizi değerlendirmenizi istiyorum. Sonra da gelin beraber konuşalım diyorum. Bununla ilgili benim gerçekten her anlamda anlaşılamadığım ama çok başarılı bulduğum öğretmen arkadaşım var. O geldiğinde ne yönlerde eksik olduğunu, nerelerde anlaşılamadığımı bana ifade ediyor. Bu beni gerçek anlamda mutlu ediyor. Ama yine her anlamda anlaşılamadığımız bana şu şekilde de gelebiliyor. Bütün alanlarda ben mükemmelim şeklinde de işaretleyebiliyor. Bu noktada okul müdürünün bunu yönlendirebilmesi, değerlendirebilmesi gerekiyor.” (M5)

“Müdürümüze söylüyoruz. Gerekli mi? Gerekliyse mutlaka gerekli derim. İdareye sormadan kendi başımıza hiçbir şey yapamayız.” (P5)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde yapılan okul içi çalışmalardan “okul psikolojik danışmanı”yla vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Olumsuz bir şey gördüğümüzde rehber öğretmenimizle dialog haline geçip, oradan veliyle iletişime geçip bu şekilde çözmeye çalışıyoruz.” (Ö9)

“Çocuk değerlendirmesine gelince, bizim önceden rehber öğretmenimiz yoktu. Kadro verilince gelen rehber öğretmenimiz çok kendini okul öncesine yönelik geliştirdi. Çocuklarla beraber birebir takibini yapıyor. Öğretmenlerle birebir görüşüyor. Velilerle çocukla ilgili birebir iletişime geçip, birebir değerlendirme yapıyor. O programı uyuyor. Rehber öğretmenler okul öncesi için çok önemli. Biz bunun geçen sene farkına vardık.” (M5)

“Allaha şükür maddi desteğe ihtiyacım olmadı ama kendimle ilgili sıkıntılarım olduğunda, ben çocuğun bir şeylerini düşündüm ne yapacağım? Ne söyleyeceğim? Rehber öğretmenimizle görüşmüştüm beni çok rahatlatmıştı. Çocuğumla da görüşmüştü aynı şekilde.” (V7)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde yapılan okul içi çalışmalardan “dış paydaşlarla iş birliği”ni vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğer bu durumu aşamazsak Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendiriyoruz. Onlar da özel dil-terapileriyle ilgileniyorlar. Dediğim gibi çok ciddi problemlerimiz var dil gelişimi açısından. Çok da yetebildiğimizi düşünmüyorum. Çok nadir iyileşmeler, çok büyük eğer RAM’a göndermezsek çok büyük yol kat edemiyoruz bu konuda. Ama bu şekilde aşmaya çalışıyoruz.” (Ö7)

“Çocuk değerlendirmesinde, bizim değerlendirme formlarımız var. Özel eğitime ihtiyaç olan çocuğu öğretmenlerimiz tecrübeliyse çocuğun gözüne bakar bakmaz anlıyor. Rehber öğretmenimiz değerlendiriyor. Daha sonra veli aracılığıyla RAM’a yönlendiriliyor.” (M3)

“Şimdi İstanbul Milli Eğitimin veli akademileri diye bir projesi var. Orada belirli konular belirlenmiş. Bazen RAM dediğimiz rehberlik araştırma merkezinden rehber öğretmenler, nadirattan bazen akademisyenler çağırıp bir seminer tarzı oluyor.” (M4)

Okul öncesi eğitimde çocuğu değerlendirmede ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde yapılan okul içi çalışmalardan “diğer personelle iş birliği”ni vurgulayan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben şimdi sınıftaki eksik malzemeyi idareye iletirim ama idare bunu geç karşılar, karşılamaz ise ben yapmak istediğimi gerçekleştirmemde atıyorum %30 desteği kaybederim. Personel eksikliğimiz olursa, aynı şekilde ihtiyacım karşılanmaz. Öğrencilerimle ilgili herhangi bir ihtiyacım olduğunda bu karşılanmazsa hadi bunda da %10 düşelim. Onların önemi burada çok büyük. Öğretmenin işini yapabilmesinde.” (Ö10)

“Sonra mesela yemekhanede çocuk yemeğini bitiriyor, ikincisini istiyor. Orada personelin parmak kaldıran çocuğa söz vermesi işte sırasını beklemesi çocuğun, işte personel de bir şekilde o çocuğun kazanımlarına katkıda bulunuyor.” (M5)

“Çocuk bizi de çok görüyor. Sınıfa girip çıkıyoruz. Bence okulun geneliyle ilgili. Tamam en çok öğretmeni görüyor ama hepimizi de görüyor. Çocuklar bizi de tanıyor. Bazı çocuk oluyor elif abla abla diye dolaşıyor. Diğer personele de böyle.” (P4)

4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Koşullara İlişkin Görüşler

Katılımcılara yöneltilen “Fiziki yapı, hijyen ve güvenlik koşulları ile beslenme rutinlerini düşündüğünüzde, okulun sunduğu imkanları çocukların sağlıklı gelişimi açısından nasıl değerlendirirsiniz? Sizin ve paydaşlarınızın bu alana yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Daha farklı hangi uygulamalar yapılabilir? Bu alanlara yönelik ihtiyaçlarınız nelerdir?” soruları ile elde edilen veriler incelendiğinde ilgili tema oluşmuştur. Katılımcı görüşlerine göre oluşturulmuş tablo 4.3.’te görülmektedir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Koşullara İlişkin Görüşler

Alt Problem 3	Katılımcıların, okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel koşullara ilişkin görüşleri nasıldır?
Tema 3	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Koşullara İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar				N
			Öğretmen	Müdür	Diğer Personel	Veli	
Fiziksel Koşullara Yönelik Uygulamalar	Çocuğa Yönelik Uygulamalar	Öz- Bakım Uygulamaları	Ö3	M2	P2	-	3
		Çocuk Merkezli Tedbirler	Ö2, Ö4,	M2, M10	P8	-	5
	Koşulların Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar	Dezenfekte Çalışmaları	Ö8, P10	-	P10	-	2
		Açık hava koşullarının iyileştirilmesi	Ö5, M10, P7	M10	P7	-	3
		Sertifikalı Ürün Temini	-	M1, M6	P4, P6	-	4
		Kamera ve Güvenlik Kartı	Ö5, Ö8,	M2, M3	P2	-	5
		İhtiyaca yönelik personel bulundurma	Ö8	M2, M3	P2	V4, V5	6
		Proje Geliştirme	Ö2, Ö5,	M4, M7, M8, M10	-	-	6
		Beslenme Listesi	Ö5, Ö8, Ö10	M2, M6, M7	P1, P4, P9	V6	10
		Rutinlerin Oturması	Ö3	-	-	-	1
	Çocuklar Üzerine Yansımaları	Özgüven	-	-	P7	-	1
		Okula Güven	Ö2, P10,	-	P10	V7	3
Özbakım Becerilerinin Gelişmesi		-	-	P3, P6, P8,	V1, V7	5	
Çalışanlar Üzerine Yansımaları		Çalışanların Huzurlu Olması	-	M10	-	-	1
Fiziksel	Çok katlı binalar	Ö3	M9	-	-	2	
	Sınıf ve kapalı alanların darlığı	-	M4, M7	-	-	2	
	Yemekhane hizmetinin olmaması	Ö7	M9	P4	-	3	
	Bahçe ve açık alan	Ö7, Ö9, Ö10,	M4, M8, M9	-	V1, V2, V5, V8, V9	11	
Ailesel	Sosyo- ekonomik Çevre	-	M8	-	-	1	
	Çocuğa fırsat tanımaması	Ö2	M2	P8	V7	4	
Kaynak	Devlet Desteğine olan ihtiyaç	Ö6	M6, M9	-	-	3	
	Yardımcı Personel İhtiyacı	Ö4	M6, M7, M9, M10	-	-	5	
	Maddi Kaynak	-	M3, M4, M6, M9, M10,	P5	V3	6	

Tablo 4.3. incelendiğinde katılımcıların okul öncesi eğitimde kalitenin sağlanmasına yönelik fiziksel koşullarla ilgili “Fiziksel koşullara yönelik uygulamalar”, “uygulamaların

yansımaları” ve “zorluk ve ihtiyaçlar”dan bahsettikleri anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar birden fazla koda ait görüş bildirmiştir.

4.3.1. Fiziksel Koşullara Yönelik Uygulamalar

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyle ilgili fiziksel koşullara yönelik uygulamaları açıklayan katılımcıların “çocuklara yönelik uygulamalar” ve “koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalar”dan bahsettikleri anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşullarla ilgili çocuklara yönelik uygulamalardan bahseden katılımcılar “özbakım uygulamaları” ve “çocuk merkezli tedbirler”i vurgulamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşullarla ilgili çocuklara yönelik uygulamalardan “öz bakım uygulamaları”ndan bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayatın en temel şeylerinden biri temizlik ve güvenlidir. Temizlikle ilgili bakarsak bizim çocuklarla ilk hafta yaptığımız şey el yıkamayı göstermektir. O alışkanlığı kazandırmak, yemek öncesi, yemek sonrası, tuvalet sonrası, etkinlik sonrası gibi... Çocuğa bu alışkanlıkların aslında evde kazandırılması gereken alışkanlıkların, okulda pekiştirilmesi gerekiyor. Ama biz çoğunlukla burada o alışkanlıkları kazandırıyoruz. O yüzden ben hijyen anlamında çok büyük destek olunduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Yemekten önce, sonra el yıkama, sofrada nasıl oturulacağı, nasıl kalkılacağı bunlarla ilgili takibi öğretmenlerimiz yapıyor. Stajyer öğrencilerimiz yardım ediyor.” (M2)

“Tuvalette duran ablalarımız oluyor ki çocukların öz bakım becerileri tam gelişmemiş olduğu için tabii ki onların yapmalarını da sağlıyoruz ama bizler de onlara destek oluyoruz. Şöyle yapman gerekiyor, ellerini şöyle yıkaman gerekiyor şeklinde. Yere değdiğinde şunu yapman gerekiyor diye. Bizler de birebir eğitim veriyoruz.” (P2)

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşullarla ilgili çocuklara yönelik uygulamalardan “çocuk merkezli tedbirler”den bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim merdivenli bir okul olmamızdan kaynaklı bir sıkıntı var. Onun için ne yapıyoruz? Asla çocukları tek başına indirip, tek başına çıkartmıyoruz. Okula geldikleri anda en önemli şey güvenlik.” (Ö4)

“Açıkçası bizim lavabolarımız, arkadaşların ilgilenmesi, çocuklarla ilgilenilmesi bu okul daha üstün.” (P8)

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalardan bahseden katılımcılar “dezenfekte çalışmaları”, “açık hava alanlarının iyileştirilmesi”, “sertfikalı ürün temini”, “kamera ve güvenlik kartı”, “her alanda personel bulundurma”, “proje geliştirme” ve “beslenme listesi”ni vurgulamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalardan “dezenfekte çalışmaları”ndan bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Pandemi öncesinde bile bizim okulumuzda dezenfektan kullanılıyordu. Buhar makinaları kullanılıyor temizlikte...” (Ö8)

“...Hijyene gelince, biz bu pandemi başlamadan, pandemi ortada yokken biz dezenfektanlarla temizliyorduk masaları, dokunulan yerleri.” (P7)

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalardan “açık hava alanlarının geliştirilmesi”nden bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim okul fiziki açıdan iyi çünkü açık alanımız var. Bahçemiz var. Hayvanat bahçemiz var arkada. Gösteririm size de. Yaşam becerileri merkezi kurduk yan tarafa mutfak, tamir aletleri. Orada da çok güzel vakit geçirebiliyorlar.” (Ö5)

“...Fiziki şartlarımızı da imkanlar ölçüsünde çocuklarımızın gelişimini desteklemek adına değerlendirmeye çalışıyoruz. Bahçemizde, trafik pisti, ekim-dikim alanı, hayvan barınakları vs. oluşturduk” (M10)

“Okulumuz elinden geldiğince, hiçbir konuda geride kalmamak için her şeyi yapıyorlar. Mesela şu an arka bahçe filan yapılacak çocuklar için. Oyun alanı yapılacak, hobi bahçesi yapılacak. O konuda yine müdürümüz hiçbir şeyden geri kalmamaya çalışıyor.”
(P7)

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalardan “sertifikalı ürün temini”nden bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Tamam çocuklar belki günün bir kısmını burada geçiriyorlar. Günün bir öğününü burada yiyorlar ama benim gerçekten genel felsefem, ilkem; hem kaliteli gıda alınacak işte helal sertifikası falan filan bunlara dikkat edilerek.” (M1)

“Bu çevredeki okullara bakarsak bu konuda burası çok iyi. Temizlik malzemeleri en iyisinden alınıyor. Islak mendilin en kalitesi. Bazıları alerjik olabiliyor.” (P4)

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalardan “kamera ve güvenlik kartı”ndan bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim güvenliğimiz de var. Kameralar var. Giriş çıkışlarda. Başka kimseye teslim edilmiyor, kartları var. Kartları okutup çocuğu alabiliyorlar. Çok acil bir durumda da idareyi arayıp özel bilgi verip alabiliyorlar. Asla başka kimse alamıyor.” (Ö5)

“Güvenlik için güvenlik personeli ve güvenli bir kapımız var. Ayrıca kart sistemimiz var. Tanımlanan veli dışında çocuğu başka kimse alamıyor. Geliyor, kapımızdaki sisteme kartı okutuluyor. İsim ekrana yansıyor, çocuk teslim ediliyor. Farklı kişi alacaksa öğretmene bunun veli tarafından belirtilmesi gerekiyor.” (M3)

“Güvenlik konusunda kimlik kontrolleri yapılıyor. Kimlik kontrolü olmadan ben asla vermiyorum çocukları.” (P2)

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalardan “ihtiyaca yönelik personel bulundurma”dan bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Besinlerimiz günlük isteniyor, mutfağımız ve sadece mutfakla ilgilenen 2 aşçımız var. Öğrencilerimiz sırayla yemek yiyor. Temizlikle ilgilenen personelimiz ayrı, yemekle ilgilenen personelimiz ayrı. Güvenlik konusunda zaten kapıyla ilgilenen personelimiz ayrı.” (Ö8)

“Her katta personel var. Mesela temizlik olmazsa olmazım, çocukların tuvalette kendilerini yalnız hissetmemeleri için ve tuvalet alışkanlıklarını iyi kazanmaları için sınıfta öğretmenin anlattıklarıyla, tuvalette el yıkama ve kişisel temizliğini sağlayabilmesi için personel bulunduruyorum. Tuvalet görevlisi o. Başka hiçbir işe bakmıyor. Her katta çocuklara yardım eden ablalar var... Güvenlik için, okula kimse ziyaretçi kartı olmadan, iletişim adresi alınmadan alınmıyor. Kapıda güvenlik personelimiz var. Zaten okulumuz güvenli.” (M2)

“Temizlik, güvenlik, hijyen hiçbir sıkıntımız yok. Kapıdaki ablamız çocukları kendi çocukları gibi görüyor. Her geldiğimde çamaşır sularıyla temizlendiğini görüyorum hem içerinin hem dışarının.” (V5)

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalardan “proje geliştirme”den bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...En son okulum temiz projesi vardı. Okulumuz bundan geçti. Buranın zaten beyaz bayrağı var. Her yıl geçiyoruz. Beslenme projemiz var. Eko-okula başladık. 5 tane projemiz var bu sene sadece.” (Ö2)

“Bu konuda hem velileri hem çocukları bilinçlendirme çalışmaları yürütülmekte. Bu konuda milli eğitimin projeleri var. Örneğin beslenme dostu okul. Birçok etkinlikler bunun içinde yapılıyor okul düzeyinde. Bazen aileyi de işin içine katarak bunun için biyoloji öğretmenleri görevlendiriliyor. Detaylı bir denetimden geçiriliyor. Zorunlu bir proje değil ama anaokullarının çoğu buna katılıyor. Ve bunun koşulu okulun temiz olması. Öncelikle beyaz bayrak alınıyor. Eğer o varsa beslenme dostuna başvurabiliyorsun. Zincirleme.” (M4)

“Okulum temiz projesi başvurumuzu yaptık. Denetimlerimizi geçtik.” (M8)

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların geliştirilmesine yönelik uygulamalardan “beslenme listesi”nden bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim bir de aşçımız var. Dışarıdan yemek söylemiyoruz. Aşçımız zaten bizim yaptığımız sağlıklı beslenme listelerine göre yapıyor.” (Ö5)

“Genelde beslenmeler öğretmenler tarafından oluşturulan beslenme listeleriyle Türkiye geneline baktığımız zaman, oluşturulan listelerin veli tarafından getirilmesiyle oluyor.” (M7)

“Gayet güzel. Beslenme konusunda uyumlu gidiyor. Müdürümüz düzenliyor. Kalorisini şeyini hesaplıyor. Ona göre her çeşit yemek yediriliyor çocuklara, kekinden tut poğaçasına kadar. Hani ikindi kahvaltısı, sabah kahvaltısı, öğle yemeği. Yöneticinin verdiği listeyi uyguluyoruz.” (P1)

“Beslenme konusunda benim ya da başka çocukların başlarında olmasını, yemeklerin bitirilmesini isterim. Yemek listesine baktığımda gayet de güzel. Yani menüleri güzel. O konuda sıkıntı çekmiyoruz.” (V6)

4.3.2. Uygulamaların Yansımaları

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik uygulamaların yansımalarından bahseden katılımcılar “çocuklar üzerine yansımalar” ve “çalışanlar üzerine” yansımalarını vurgulamışlardır.

Fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik uygulamaların çocuklar üzerine yansımalarından “rutinlerin oturması”ndan bahseden katılımcılar görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Normal şartlarda, çocuk 9’da yatar, 8’de kalkar. Bir çocuk 9’da yatmış olmalıdır. Ama okula gitmeden bunu sağlamaları imkansızlaşıyor gibi. Velilerden aldığım dönütler bu şekil. Okula geldiklerinde bu rutine dönüşüyor. Aslında okula geldiğinizde, günlük hayatta yapmanız gereken rutinleri kolaylaştıran bir etki yaratıyor çocuk üstünde.”

Fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik uygulamaların çocuklar üzerine yansımalarından “özgüven geliştirme”den bahseden katılımcılar görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Güzel bir bahçede büyüyen çıkan çocukla, evde sıkış tıkaş büyüyen çocuk bir olmuyor yani. Daha özgüvenli olur, daha kendini şey yapar. Ne bileyim daha iyi olur diye düşünüyorum.”

“Bilmiyorum yanlış mı düşünüyorum ama pek çok çocuk hala merdiven inip çıkamıyor. Çünkü korkuyoruz. Çocuklarımıza güvenemiyoruz. Yapamayacaklarını düşünüyoruz ama okulda bunun güvenliği alınıp ve bir şekilde kendilerine güvenip, öğreniyorlar. Mesela ben şu an hiç korkmuyorum. Şu an kendisini daha iyi tutabiliyor. Güvenli bir şekilde inip çıkmayı öğrendi.” (V7)

Fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik uygulamaların çocuklar üzerine yansımalarından “okula güven duyma”dan bahseden katılımcılar görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Okulun çevresi güvenilir olması, çocuğun da güvenilir bir ortamda olmasını ve çocuğun da buraya güvenmesini, öğretmenlerine güvenmesini sağlayacaktır.” (P10)

Fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik uygulamaların çocuklar üzerine yansımalarından “özbakım becerilerinin gelişmesi”nden bahseden katılımcı şu sözlerle ifade etmiştir:

“Burada çocuklara okul öncesinde yemek eğitimi de zaten kendileri yiyebiliyorlar ama yiyemeyenler de oluyor. Onları geliştirmiş oluyorlar. Kendi ihtiyaçlarını bazıları çok güzel yapabiliyor, annelerinin desteğiyle yapanlar da artık yapabilir hale geliyorlar.” (P3)

“Çok dikkatli bir kişisel bakım ve hijyen konusunda oğlum ilerleme sağladı.” (V1)

4.3.3. Zorluklar ve İhtiyaçlar

Okul öncesi eğitimde kalitede fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik zorluk ve ihtiyaçlar “fiziksel”, “ailesel” ve “kaynak eksikliği” olarak açıklanmıştır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan fiziksel zorluk ve ihtiyaçlardan bahseden katılımcılar “çok katlı binalar”, “sınıf ve kapalı alan darlığı”, “yemekhane hizmetlerinin olmaması” ve “bahçe ve açık alan yetersizliği”ni vurgulamışlardır.

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan fiziksel sorunlardan “çok katlı binalar” a yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bizim merdivenli bir okul olmamızdan kaynaklı bir sıkıntı var...Okulun fiziki ortamı yeterli değilse de elimizden gelen en iyi şekilde bunu sağlamaya çalışıyoruz.” (Ö3)

“Fiziksel mekân olmazsa olmaz. Şartlar uygun olduğunda, genelde çok katlı binalar yapılıyor daha çok öğrenci alınsın diye. İyinin kötüsü olarak bunu görebiliyoruz. İdeal olan yönetmeliklere uygun, her sınıfın bahçelerinin olacağı, kendi mutfaklarının vb nin olacağı fiziksel mekanlar olsun isteriz.” (M9)

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan fiziksel sorunlardan “sınıf ve kapalı alanların darlığı”na yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“...Tabii bu fiziki çevre birincisi okulun ilk yapılışındaki hatalar maalesef olumsuz etkiliyor fiziksel gelişimini çocukların. Birincisi geniş bir sınıf yok, ikincisi geniş bir hatta bazılarında hiç yok, bazılarında olursa o da çok küçük oyun odaları oluyor. Geniş bir oyun odasına ihtiyaç var.” (M4)

“Fiziki şartlar olarak küçük bir okuluz. (İçinde bulunduğumuz sınıfı göstererek) aslında burası boş olmayan bir yerdi. Kulüp sınıfıydı. Keşke böyle bir oyun alanımız olsa, kış bahçemiz olsa. Gene 2023 vizyonunda bahsedilen tasarım-beceri atölyeleri gibi yerimiz yok. Ama olsa yapar mıyız? Yapmak istemez miyiz? Tabii ki yaparız. Fiziki olarak yer

ihtiyacımız var. Biraz daha büyük olsa, bir oyun odası, bir kış bahçesi bir tasarım beceri atölyesi yapabiliriz.” (M8)

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan fiziksel sorunlardan “yemekhane hizmetlerinin olmaması”na yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Biz beslenme listemizi hazırlarken besin gruplarını dikkate alarak hazırlamaya çalışıyoruz ama birkaç yıldır çocuklar kendileri evden getiriyorlar yiyeceklerini. Buradan yemek çıkmıyor. Öyle olunca da çocukların getirebilecekleri çok sınırlı. Maalesef hamur işleri yazmak zorunda kalıyoruz. Börekler simitler gibi. Getirebilecekler şeyler onlar çünkü. Bu biraz sıkıntılıydı. Velilerin de çok şikâyet ettiği bir konuydu.” (Ö7)

“Çok güzel bir yemekhanemiz var. Şartlar uygun olsa orada çocuklara kaliteli bir yemek, hatta dezavantajlı çocuklar için devletin destekleyeceği bir yuva olması önemli beslenme açısından. Uygun beslenemeyen çocuklarımız var.” (M9)

“Zaten bizim şu an yemek sistemimiz yok. Çocuklar evden getiriyor. Öğretmenler liste hazırlıyor. Velilere veriyor. O konuda pek bir şey diyemeyeceğim. Orada öğretmen pekmez yazıyor. Veli benim çocuğum onu yemez çikolata yer diyor. Velilerin şeyleri olduğu için bizlik durum değil. Önceden yemekhanemiz vardı. Besin değerlerine göre yemek veriliyordu. Kahvaltı, öğle yemeği, ikindi kahvaltısı. Tatlısına kadar veriliyordu. Çocukların sevebileceği şeyler ama salam sucuk vs. hazır gıdalar yoktu. Bu sistem çok iyiydi.” (P4)

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan fiziksel sorunlardan “bahçe ve açık hava alanlarının yetersizliği”ne yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Fiziki olarak tabii ki... mesela dış ortam olarak daha büyük çimli bir alan, bir park alanı bunun bir köşesinde ekim alanı. Çocuklarla ekip biçtiğimiz, bir tarafında hayvanların olduğu beslediğimiz, tavuğundan yumurtasını aldığımız gibi bu tür görsellerin bu tür ihtiyaçların olması lazım. Burada sadece salıncağımız var.” (Ö9)

“...geniş bir bahçeye ihtiyaç var. Ve bahçenin de ona göre düzenlenmesine ihtiyaç var. Bu eksiklik çocuğun hareketlerini kısıtlıyor.” (M4)

“Aynı zamanda bahçenin ciddi anlamda düzenlenmesi gerekiyor zeminin beton olması bazen yaralanmalara sebebiyet verebiliyor. Çocukların aktif kullanım alanlarına ihtiyacı var.” (V2)

“Spor anlamında, dışarıya çevreye hava almaya çıkmaları, çiçek bitki anlamında bir şey dikmeleri, bunları görmeleri. İnceleme anlamında da birebir bunu görmeleri, bahçede bunların olması. Park zamanında da bir 5 dakikalık teneffüs saatlerinde dışarda parkta nefes almalarını isterdim. Kedi olur, köpek olur bir kurt, solucan bile olur. Bunlarla topraktan birebir temas ederek birebir öğrenirlerse çok iyi olur. Sınıfa getirdiğiniz cismin onlar için pek önemi yok ama görerek dokunarak, duyarak hissederek öğrenmeleri daha iyi olur. Bu anlamda geliştirilmesini isterim. Bahçe çok yeterli değil bu anlamda. Okula göre iyi ama daha farklı bir alan kurulup, toprakla daha samimi olabilecekleri bir ortam sunulabilir.” (V8)

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan fiziksel zorluk ve ihtiyaçlardan bahseden katılımcılar “aile sosyo ekonomik durumu” ve “çocuğa fırsat tanınmaması”nı vurgulamışlardır.

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan ailesel sorunlardan “sosyoekonomik çevre”ye yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ailelerin sosyoekonomik düzeyine bağlı, çevrenin konumuna göre değişiyor. Şimdi buradaki bir okulla Bağdat caddesindeki bir okul, karşıda ne bileyim Fulya’da bir okul çok farklı. Hani biraz geriye gidersek, Alemdağ tarafı, Nişantepe tarafı çok farklı. Her okul etrafıyla aslında bir okul. Mesela veli profiliniz iyiye her şey daha bir kolay oluyor.”

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan ailesel sorunlardan “çocuğa fırsat tanınmaması”na yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Birçok çocuk burnunu silmeyi bilmeden geliyor. Neden? Çocuk burnunu silmedi mi 5 yaşına kadar. Bunu annesi, ananesi, babaannesi yaptı. Çocuk mendil kullanmayı bilmiyor. Çocuğa bu alışkanlıkların aslında evde kazandırılması gereken alışkanlıkların, okulda pekiştirilmesi gerekiyor.” (Ö4)

“Çocuğun gelişimine zaten bizim en büyük eksiğimiz bu. Gerçekten bu konuda donanımlı gelmiş çocuk iyi yetişmiş çocuktur diyoruz artık. O kadar çok çocuğun kendi, anne bütün işleri kendi yapıyor. Bırakmıyor yemeğini yesin, üstünü deyiştirsin. En çok zorlandığımız konu bu zaten.” (M2)

“Dediğim gibi evde başlar. Kimisi tuvalet eğitimi aldı diyor çocuğum ama buraya geliyor bir bakıyorsun çocuk bezlenmiş. Burada bıraktırıyorsun, e! eve gidince anne bezliyor. Tekrar sil başa geçiyorsun.” (P8)

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan kaynak yetersizliğinden yaşanan zorluk ve ihtiyaçlardan bahseden katılımcılar “diğer personel ihtiyacı” ve “maddi kaynakların yetersizliği”ni vurgulamışlardır.

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan kaynak yetersizliği sorunlarından “yardımcı personel ihtiyacına”na yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Mutluyum ama birçok okulda zümre toplantılarına katılıyorum çalıştaylarla birlikte. Buralarda görüyorum ki ülkemizin çok büyük problemleri var bu manada. Özellikle ilkokulun anasınıflarının kesinlikle geliştirilmesi taraftarıyım. Sene başında, pandemide nasıl bir eğitim olacak dediğimizde ilkokul öğretmenleri daha çalışan elemanlarının bile gelmediğinden bahsettiler. Onlarla ilgili konuşulması gereken asıl problemler. Temel ihtiyaçlar karşılansın ki üzerine biz de tartışabilelim.” (Ö4)

“...En büyük sıkıntı personel yetersizliği. 1 personel pek çok alana yetişmek zorunda. Tuvalet temizliğinden, giriş çıkış kontrolünden, yardımcı öğretmen konusunda desteğinden bölünmüş duruma. Çok kolları olan personeller istiyoruz maalesef.” (M7)

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların iyileştirilmesinde karşılaşılan kaynak yetersizliği sorunlarından “maddi kaynakların yetersizliği”ne yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Köy okullarında çalıştığımız zaman tabii şartlar daha farklı oluyor. Yani siz daha fazla verici oluyorsunuz. Bir öğretmen olarak. Daha fazla yük biniyor üzerinize.” (Ö6)

“Okullarda personel kaynağı ve materyal oldukça eksik. Çünkü dediğimiz gibi okulların bir bütçesi ya da personeli yok. Benim okulumda temizlik ve gıda hizmetleri için 6 personel çalışıyor. Bu 6 personelin tüm ihtiyaçlarını ben karşılıyorum. İhtiyaç duydukları bütün materyallerini de ben karşılıyorum. Bu malzemelerin hiçbirinde de devlet desteği mevcut değil.” (M6)

“Yok. Yapılmak isteniyor ama imkanlar mı kısıtlı diyeyim. Yazılar gönderiliyor bir şeyler yapılmaya çalışılıyor tabii ki idare yapmaya çalışıyor ama kısıtlı. Üstlerden gelen sıkıntılar var.” (P5)

“Maddi yetersizliklerden dolayı çocuklar için yeterli düzeyde bu imkanları olması gerektiği gibi sunamıyor. Her sene sınıflara yeni oyuncak, ihtiyaçlar alınmaya çalışılıyor. Ancak bu yapılanları çok yetersiz görüyorum. Okullara maddi kaynaklar yaratılmalı” (V3)

4.4. Okul Öncesi Eğitimde Mesleki ve Kurumsal Gelişime Yönelik Görüşler

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yöneltilen “Okul öncesi eğitim alanında gelişiminizi nasıl sağlıyorsunuz? (Hizmet içi eğitim, sertifika programları, kitap vs.) Sağlayamıyorsanız nedenlerini nelerdir? Alana yönelik gelişiminizde paydaşlarınızın rolü nedir? Kurumsal kalitenin gelişimine yönelik attığınız adımlarla paydaşlarınızdan nasıl tepkiler alıyorsunuz?” sorularının cevaplarının analizi ile tablo 4.4. oluşturulmuştur.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Eğitimde Mesleki ve Kurumsal Gelişime İlişkin Görüşler

Alt Problem 4 Katılımcıların, okul öncesi eğitimde mesleki ve kurumsal gelişime ilişkin görüşleri nasıldır?

Tema 4 Okul Öncesi Eğitimde Mesleki ve Kurumsal Gelişime İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar				N
			Öğretmen	Müdür	Diğer Personel	Veli	
	Yok	-	-	M3	-	V6	2

Gelişimi Sağlama Yolları	Akademik Gelişim	Ö3, Ö4, Ö5,	M2, M5, M6,	P2	-	7
	Tecrübe	Ö6, Ö10,	M3, M6	P1, P3, P4, P8	V5	9
	Bireysel Çaba	Sosyal Medya Takibi	Ö1, Ö4, M1, M2, M7, M9, M10	P5	V2, V8	11
	Basılı Yayın Takibi	Ö5, Ö7, Ö9, Ö10,	M2, M7, M9, M10	P2	V1, V2, V5, V7, V8, V9	15
	Dernek, Vakıf ve Sendikalar	-	M2, M6	P10	-	3
Paydaş İş Birliği	İstanbul İl M.E.M Akademiler	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7,	M1	-	-	5
	M.E.B Hizmet içi Eğitim Seminerleri	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö10,	M4, M8, M10	-	-	8
	Eğitim, Seminer ve Toplantılar	Ö1, Ö6,	-	P5, P6, P7, P9, P10,	V1, V2, V4 V5, V7, V8	13
	Motivasyon Çalışmaları	-	M2, M6	-	-	2
Kurumsal Gelişime Yönelik Adımlar	Okul içi Eğitimler Düzenleme	Ö3,	M1, M5	-	-	3
	Sınıf içi Uygulamalar	Ö2, Ö6, Ö10	-	-	-	3
	Proje Geliştirme	Ö2, Ö5,	M2, M4, M5, M8,	P10	-	8
	Paydaşlar Arası Paylaşım	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9,	M2, M5, M9	P2, P3, P4	-	11

Gelişimsel Uygulamalara Tepki	Personel	Ö2, Ö9				2
	Veli	Ö4,	M1, M4, M7	P5	-	5
	Öğretmen	Ö1, Ö6	M1, M8, M9, M10	P2, P4, P9, P10	V1, V5, V6, V8, V9	15
	Yönetim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7	M3	P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10	V4, V5, V7, V8, V9, V10	20
	Tüm Paydaşlar	-	M6	-	-	1
	Olumsuz	Veli	Ö7	M1	-	2
	Öğretmen	Ö4	M4, M5	P5	-	4

Tablo 4.4. incelendiğinde çalışanların mesleki ve kurumsal gelişim için izledikleri yollar ile kurumsal gelişime yönelik attıkları adımlarla paydaşlarından aldıkları olumlu ve olumsuz tepkiler görülmektedir. Bazı katılımcılar birden fazla kod altında görüş bildirmişlerdir. Buna göre, gelişime yönelik herhangi bir çaba göstermeyen 2 katılımcı varken, mesleki gelişime yönelik adımların basılı yayın takibinde yoğunlaştığı görülmektedir. Paydaş iş birliği ile yürütülen çalışmalar içinde ise en yoğun olanın düzenlenen eğitimler, seminerler ve toplantılar olduğu görülmektedir. Katılımcılar kurumsal gelişime yönelik paydaşlar arası paylaşım yöntemini sıklıkla kullanırken, attıkları gelişim adımlarına yönelik paydaşlar arasından en çok yönetimden olumlu tepkiler aldıklarını vurgulamaktadırlar. Alınan olumsuz geri dönüşler her ne kadar az olsa da öğretmenlerden alınan olumsuz tepkiler ön plana çıkmaktadır.

4.4.1. Gelişimi Sağlama Yolları

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişimin sağlanma yollarından bahseden katılımcılardan bazıları gelişim sağlamıyorum dese de bazıları “bireysel çaba” ve “paydaş iş birliği” olarak açıklamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişim sağlamıyorum diyen katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şu an için bir gelişim sağlamıyorum açıkçası. Bir nedeni yok.” (M3)

“O konuda açıkçası söyleyeyim pek vaktim olmuyor. Evde küçük çocuk olunca ancak geceleri bir vaktim oluyorsa oluyor. O noktada da ev iş bir şeyler oluyor. Bu nedenle de kendimi eğitecek pek vaktim olamıyor.” (V6)

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişim yollarından “bireysel çaba”yı kullanan katılımcılar “akademik gelişim”, “tecrübe”, “sosyal medya takibi” ve “basılı yayın takibi”ni kullandıklarını aktarmıştır.

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişim için bireysel çabalardan “akademik çalışmalar”a yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yüksek lisans yapıyorum. 2. Üniversite olarak çocuk gelişimine başladım.” (Ö4)

“İdareci olarak yüksek lisans yapıyorum. Çok da önemsiyorum.” (M2)

“9 yıldır bu işin içinde olmama rağmen okumaya yeni başladım. Kitaplara dökülüp, sınavlara dökülüp tekrar öğrenci oldum. Liseden 2002’de mezun oldum. Üniversite sınavına girdim. Olmadı. Evlendim daha sonra çocuk gelişimi... Bu yıl da böyle bir şeye karar verdim. Daha başındayım.” (P2)

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişim için bireysel çabalardan “tecrübe”ye yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ee kendi oğlum da mesela okul öncesi dönemdeydi. Onunla uyguladım aynı şekilde ve şu an grafik okuyabildiğini, her şeyi daha kolay problem çözebildiğini fark ediyorum.” (Ö6)

“Ben Uludağ üniversitesi okul öncesi öğretmenliği mezunuyum. Kısa zaman içinde Milli Eğitim Bakanlığının 3 ayrı kurum tipi olan bağımsız anaokullarında, ilköğretime bağlı anasınıfında ve meslek liselerine bağlı uygulama anaokullarında öğretmenlik yapma fırsatı buldum. Bu çok önemli bir mesleki deneyim.” (M6)

“Aslında şu var başta kendim anneyim. Kendi çocuğuma yapılmasını istemediğim bir şeyi ben başkasının çocuğuna yapmam. Biraz oradan var. Bir de artık çok yıl oldu. Öğretmenden görüyorsun, oradan buradan görüyorsun. Bakıyorsun, dinliyorsun, duyuyorsun. Biraz da oradan oldu. Bunların bana çok katkısı oldu.” (P4)

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişim için bireysel çabalardan “sosyal medya takibi”ne yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Sosyal medyadan takip ettiğim siteler var. Onları okuyup gözden geçiriyorum. 17 sene oldu çünkü. Hani yenilenme açısından o çok önemli. Sosyal medyadan takip ettiğim bazı siteler var onları okuyorum.” (Ö1)

“Pandemi döneminde inanılmaz e-seminerler, webinarlar var. Yeni uygulamalar, projeler ilgimi çekiyor. Okul öncesinden bunun uygulaması nasıl olurmuş diye onları okuyorum. Ne yaptıklarına bakıyorum. Whatsapp gruplarını takip ediyorum.” (M9)

“İnternet var. Araştırıyorum. Bir haber olsun bir şey olsun dikkatimi çeker onu dinlerim. Burada da uygulamaya çalışırım.” (P5)

“Sosyal medya hesaplarından takip ettiğim bazı uzmanlar var. Aldığım kitaplar var. Onlardan destek alıyorum. Farklı ekstra yapabildiğim şey yok şu an.” (V8)

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişim için bireysel çabalardan “basılı yayın takibi”ne yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yeni çıkan kaynakları takip ediyorum. Kitap okumayı çok severim ben. Çocuklarla ilgili bol bol okumaya çalışıyorum.” (Ö7)

“Ben mesleki gelişim konusunda sürekli olmasa bile elimden geldiğince makale okuma taraftarıyım. Sürekli kitap ve mesleki gelişim anlamında makale okumaya çalışıyorum. Bu şekilde mesleki gelişimi sağlamaya çalışıyorum.” (M7)

“Devamlı yayınları, makaleleri takip ediyorum. Millî Eğitim Bakanlığından çıkan genelgeleri, yazıları vb. okuyorum.” (M9)

“Eğitimler, kitaplar vardı. Onların belirli seminer ve proje kapsamlarında birbirimizle fikir alışverişi yapıp onlara yardım sağladığımız oluyor bu şekilde.” (P2)

“Yani evde 20 tane mi 30 tane mi pedagojiyle ilgili kitap var. O tür şeylerden çok yararlanmaya çalışıyorum.” (V8)

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişime yönelik “paydaş iş birliği” kuran katılımcılar “dernek, vakıf ve sendikalarla iş birliği” yaptıklarını, “İstanbul İl MEM öğretmen akademileri”, “MEB hizmetiçi eğitim”, “eğitim, seminer ve toplantılar”ı takip ettiklerini aktarmaktadır.

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişime yönelik “dernek, vakıf ve sendikalarla iş birliği”ne yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“EYUDER üyesiyim. Geleceğin okulu akreditasyon programı başlatacağız okulda. Önemsiyorum. Bunlar farklı bir vizyon katıyor size. Derneklere üyeyim. Bildiri sunacağım. İlçenin AR-GE bölümünde çok çalıştım. Okul öncesiyle ilgili yön verici şeyleri çoğu zaman yapıyorum.” (M2)

“Aynı zamanda ben öğretmen haklarını savunan bir sendikanın başkanıyım. Buradaki şubenin başkan yardımcılığını yürütüyorum. Bir sivil toplum kuruluşuyla bir mesleki gelişim imkanına sahibim. O noktada kişisel ve mesleki gelişmelerim adına çalışmalar yürütüyorum.” (M6)

“Ben aslında şöyle başladım çocuk yetiştirme eğitime. Benim çocuğum okula giderken... ben aslında köyden evlendim buraya geldim. Şöyle düşündüm. Burası büyük bir şehir. Ben çocuğuma nasıl yeterim? Çünkü ben o zaman ortaokul mezunuydum. Çocuğumla nasıl iletişime geçebilirim? Nasıl doğru iletişimi kurarım? Benim çocuğumu saygılı, düzgün yetiştirebilirim diye arayış içine girmiştım. O zaman burada AÇEV’in bir şeyi vardı. Çocuk yetiştirme kursu vardı. Ben o kursa yazılıp bilgi edindim. Çünkü hep gayem vardı çocuklarımı nasıl iyi yetiştirebilirim. İşte o zaman AÇEV kursuna gittim.” (P10)

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişime yönelik “İstanbul İl M.E.M akademileri”ni takip ettiğini aktaran bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“İl MEM bu konuda çok aktif. Öğretmen akademileri diye bir projeleri de var. Orada da kendimizi geliştirebileceğimiz hem projelere katılabiliyoruz. Hem etkinliklere, seminerlere, hem grup etkinlikleri filan var.” (Ö7)

“Bir kere biz okul müdürlerine il milli eğitimin sağladığı imkanlar var. Akademiler var. Birkaç yıldır milli eğitim müdürlüğünün yaptığı. Tabii sen başvuruyorsun hepsine çıkmıyor falan filan. Ama bu akademiler çok güzel, ben çok yararlı olduğuna da inanıyorum. Çok iyi, faydalı eğitmenler de geliyor.” (M1)

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişime yönelik “MEB hizmet içi eğitim seminerlerini”ni takip ettiğini aktaran bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Mümkün olduğunca MEBBİS’ten bizim hizmet içi eğitim seminerlerimiz var. Onları takip ediyorum. Oralardan destek alıyorum.” (Ö2)

“Şöyle bir şey var. Devlet bize şöyle imkanlar sağlıyor. Sistem üzerinden canlı yayınlar oluşturuluyor. Biliyorsunuzdur belki İlçe MEM’lerde düzenleniyor uzmanlarca. Daha öncesinde de yine aynı şekilde seminerler çıkıyordu. Milli Eğitim Müdürlüklerinde işte seminerler düzenliyordu. Biz o seminerlere katılıyorduk.” (Ö8)

“Gerek il MEM ve bakanlığın açtığı hizmet içi eğitimlerin hepsine başvuruyoruz. Çıkanlara gidiyoruz.” (M8)

Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik mesleki ve kurumsal gelişime yönelik “eğitim, seminer ve toplantılar”ı takip ettiğini aktaran bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Seminerlere katılıyorum. Geçen sene mesela kodlama çalışmaları çok fazla öncelik verdim ben. Daha öncesinde kodlama çalışmalarına katılmışım.” (Ö6)

“Kurumun sağladığı hijyen eğitimine katıldım. Burada çocuklara zararlı maddeleri, dolapların güvenliğini, temizlik hijyen, çocukların güvenliğinin sağlanmasını anlattılar.” (P6)

“Veli katılımı ve seminerler oldukça mümkün olduğunca katılmaya çalışıyorum. Etkili olduğunu da düşünüyorum bunların. Çünkü bir yerde insanın kafasına gerçekten kalıyor. Ne kadar çok yanlış yaptığımı gördüm katıldığım seminerlerde.” (V7)

4.4.2. Kurumsal Gelişime Yönelik Adımlar

Okul öncesi eğitimde kalite için kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan bahseden katılımcılar “motivasyon çalışmaları”, “okul içi eğitimler”, “sınıf içi yürütülen uygulamalar” “projeler” ve “paydaşlar arası paylaşım” yöntemlerini vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitimde kalite için kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “motivasyon çalışmaları”na dair bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Motive edici şeyim de oluyor. Bir de ben sınıfa çok girerim. Orada öğretmeni de ödüllendirmek isterim. Bazıları doğru bulmuyor ama bunları sınıf içinde en çok yapan öğretmeni ödüllendirmek istediğimi ilçe müdürüme söyledim. Ve yapacağım bunu bu sene. Bunu istemeyip tayin isteyen öğretmenler oldu mesela. Biz çocuk büyütüyoruz, evde çocuklarımız var.” (M2)

“Burada ne yazık ki şöyle bir şey var. Gelişim mümkün ancak sizin talebinize göre. Sizi yönlendiren ve sizi motive eden bir süreç yok. Tamamen iç motivasyona sahip olmanız gereken bir süreç. İster istemez herkeste aynı etkiyi göstermiyor. Bu nedenle İstanbul gibi büyük ve zor bir şehirde, hayat koşullarını düşünerek bir insanın mesleki gelişimine her zaman içsel motivasyonlarla hareket etmesi çok makul bir beklenti değil. Bunun dış motivasyonla da desteklenmesi lazım.” (M6)

Okul öncesi eğitimde kalite için kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “okul içi eğitimler düzenleme”ye dair bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Öğretmen eğitimleri planlarım. O eğitimlere kendim de katılırım okulda. Seminer dönemlerinde Haziran ve Eylül dönemlerinde. İşte alanın iyi hocalarını, işte imkanlar ölçüsünde hem öğretmenleri hem kendi yararımız adına, onlardan yararlanmak adına okulumuza çağırırım.” (M1)

Okul öncesi eğitimde kalite için kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “proje geliştirme”ye dair bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Müdürümüz bu konuda çok destekçi. Okul öğretmenlerimiz de öyle. Projeleri bölüp, 2 öğretmen 1 proje, 2 öğretmen 1 projeyi koordine ediyor. Sağlıklı beslenme var. Orman okulları projemiz var. Eko okul bir 8-9 senedir var. Yeşil bayrağımız var. Harezmi

yürütüyorduk 2 senedir. Milli eğitimin farklı disiplinleri bulunmasını içeren. Kaliteyi arttırmak için çok fazla projeye yer vermeye çalışıyoruz ki çocuklar da farklı şeylerden faydalanabilsinler. Aynı zamanda bize de katkı sağlıyor projeler. Bu konuda da öğretmenlerle bölüşüp devam ediyoruz.” (Ö5)

“Öğretmen arkadaşlarımız da çok istekli, personelimiz de çok istekli. Ben mesela ilim 1 (Sosyal medyanın kullanımı ve siber güvenlikle ilgili) projesinde çalıştım. Pilot okul olarak bizim okulu seçtik mesela Anadolu yakasında. Uyguladık.” (M8)

Okul öncesi eğitimde kalite için kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “paydaşlar arası paylaşım” a dair bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“...Bu konuda en önemlisi bence öğretmenler arası konuştuğumuz bilgi ve deneyimlerin bizi geliştirdiğini düşünüyorum.” (Ö4)

“...Arkadaşlarla da zaten sürekli diyalog halindeyiz. Hem okul hem diğer okullardaki zümrelerimizle. Onlar kendi yaptıkları etkinliklerden, ya da katıldıkları eğitimlerden bahsediyorlar biz onlara katılabiliyoruz. Ya da anlatıyorlar yaptıkları şeyleri. Paydaşların çok etkisi var bu konuda tabii.” (Ö7)

“Okul yönetici olarak okul öncesi eğitime yönelik olarak arkadaşlıklar edinip, onların deneyimlerinden faydalaniyorum. Başka müdür arkadaşlarla istişare ediyorum... Yönetici olunca her bir şeyden biraz değil öğretmenlerini yönlendirecek kadar bilmen gerekiyor.” (M5)

“Aslında biz burada herhangi bir şey olduğunda da biz birbirimize söylüyoruz fikirlerimizi. Onlar da bizi dinlerler. Kestirip atmazlar öğretmenler de olsun, müdür yardımcımız da müdürümüz de. Dinlerler. Orta yolu buluruz.” (P4)

4.4.3. Gelişimsel Uygulamalara Tepki

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik uygulamalara karşı paydaşların tepkisinden bahseden katılımcılar tepkilerin “olumlu” veya “olumsuz” olabildiğini söyleyen katılımcılar tepkileri “personel”, “veli”, “öğretmen” ve “yönetici” açılarından değerlendirmişlerdir.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “personel” tepkilerini açıklayan katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Arkadaşlarımla paylaştıklarım da bazen bir projeyi beraber yürüttüğümüz oldu. Paylaşım oluyor. Eğer onları da kapsayan bir şeyse bu, okul için de yararlıysa herkes yardımcı oluyor. Okul idaresi, personel, öğretmen arkadaşlar da keza. İmkân dahilinde herkes yardımcı oluyor.” (Ö2)

“Bizler çocuklarla ilgili bilgileri yeri geldiğinde personelle de paylaşıyoruz. Çocukların lavabolara gidip gelmelerinde onlar yardımcı oluyorlar. Giriş çıkışlarda onlar yardımcı oluyorlar. Onlardan da süreç içinde yardım alıyoruz.” (Ö9)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “veli” tepkilerini açıklayan katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Velilerden çok güzel tepkiler alıyorum. Kendim de mutluyum.” (Ö4)

“Şimdi şu anda bazı şeyleri yaptık. Hepsinde olumlu tepkiler aldık. Mesela yeni bir uygulama başlattık Reggio Emilia diye ben şaşırdım. Velilerin bunu geç algılayacaklarını, buna hemen adapte olamayacaklarını, çocuktaki değişimi göremeyeceklerini düşünmüştüm ama 3-5 veliyle konuştuğumda gerçekten bu değişimi fark ettiklerini gördüm. Hem büyük çocuğu bizim okulda hem küçük çocuğu. Büyük çocuğu o modelde eğitim almamış, küçük çocuğu o modelde eğitim almış veliler vardı. Onlarla konuştum. Farkında oldular, farkındalığı fark ettiler.” (M4)

“Veliler olsun gelip omlet tarifi isteyen veli bile oldu. Ben çocuğuma evde yapıyorum, yediremiyorum. Bana tarifi verir misiniz diyen. Öyle velilerden olumlu tepkiler aldım.” (P5)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “öğretmen” tepkilerini açıklayan katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Uygulamalarımıza yansıyor tabii ki. Birisi seminere gittiyse böyle böyle yapıldı, hoşuma gitti. Siz de yapın diye anlatıyor. Yapalım. Oradan neleri uygulayabiliriz? Çıkarıp uyguladığımız oluyor. Çok oluyor hem de. Şimdiye kadar olumsuz bir tepkiyle karşılaşmadık. Engellenmiyoruz. Eğer gerçekten akla yatkınsa uygulayabiliyoruz.” (Ö6)

“Ama ben okul öncesi öğretmenlerinin çok istekli olduklarını düşünüyorum. Her konuda biz de yapalım. Biz de öğrenelim diye girişken olduklarını düşünüyorum diğer branşlara göre.” (M8)

“Bazen çocuklar için değişik oyunlar görüyoruz. Onları gelip öğretmenlerle paylaştığımızda onlar hep açık fikirli oluyorlar. Müdürümüz olsun müdür yardımcımız olsun öğretmenlerimiz olsun gerçekten bu konuda açık fikirliler.” (P10)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “yönetim” tepkilerini açıklayan katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Müdürümüz eğitime çok açık. Kendisi de yüksek lisans yapıyor. Bizi de bu konuda teşvik ediyor. Şu da var şunu da yapalım. Bu konuda bize destek de oluyor. Set çekmiyor. Projeler yapalım. Yüksek lisans yapalım. 2. Üniversite okuyalım. Bunların hepsini de yapmaya çalışıyoruz. O da bize hem örnek hem destek oluyor. Yapabildiğimiz ölçüde yapıyoruz.” (Ö3)

“Okulların hiçbirinde okul öncesi eğitime yönelik ben şu etkinliği yapcam dediğinizde idareci ben izin vermiyorum demez. Herkes izin verir.” (M3)

“Dikkate alınıyorum. Bazı konular oluyor. Şu an aklıma gelmiyor ama bir şey olduğu zaman müdürümüze de müdür yardımcımıza da söylediğimizde dikkate alıyorlar. Yapılabilecek bir şeyse zaten yapıyorlar.” (P7)

“Bizim müdürümüzün bir projesi vardı. Herkes öğretmen. Çok güzeldi. Okulda herkes öğretmen diye bir projesi vardı. Bizi de çağırırdı. Bizden de fikir alıyordu. Siz zamanında hangi oyunları oynadınız. Soruyordu. Biz bunları yapardık diye anlatırdık. Herkes öğretmen projesinde müdürümüz şöyle bakmıştı. Sen çocuğu alırken, o çocuk

seni öğretmen olarak görüyor. Bize de öğretmenim diyor. İşte sen çocuğu alırken, nasıl davranacağını biliyorsun öyle bir öğretmensin. Kattaki arkadaşımız o çocuk ellerini nasıl yıkar, lavaboyu nasıl kullanır? Onu öğretiyor o da bir öğretmen. Aşçı mesela yemek yemek konusunda bir öğretmen. O yüzden herkes öğretmen. Bu proje çok güzeldi. Uygulamıştık.” (P10)

“Bazen, ilk önce sınıf öğretmenimle konuşurum. Anlaşamadığım, olumsuz bir durum varsa direkt idareye geldiğimde eğer derdimi anlatabilecek kadar bir şeyler biliyorsam ya da derdimi anlatabilecek kadar sorunum varsa eğer çözüleceğini yüzde yüz umuyorum.” (V5)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik atılan adımlara olumsuz tepki aldığından bahseden katılımcılar bu tepkileri “tüm paydaşlar”, “veli” ve “öğretmen” açısından değerlendirmişlerdir.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “tüm paydaşlar”ın olumsuz tepkilerini açıklayan katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Ancak bu başarıya giden yolda yalnızdım. Herhangi bir kurumsal destek o noktada olmadı. Zaman zaman zor zamanlar geçirdik, zaman zaman sisteme karşı durmak, direnmek ve baskı altında kalmak durumlarını da yaşadık. Ancak ağaç meyve verdikten sonra ‘aa! ne kadar lezzetli bir meyveymiş’ şeklinde sırtımız sıvazlandı ve belgelerimizi aldık. Ne yazık ki böyle bir sistem söz konusu.” (M6)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “veliler”in olumsuz tepkilerini açıklayan katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Velileri ikna etmek biraz daha güzel şeyler yapabileceğimize inandırmak gerekiyor sanırım. Ama bazı velilerde sıkıntı yaşıyabiliyoruz. Aslında bizim en büyük problemimiz branşta veliler. Çocuklarla hiç ne olursa olsun problemliler olarak görmüyoruz biz.” (Ö7)

“Maalesef, bunlara katılım çok düşük. Ben onu da şeye bağlıyorum sanırım herkes buradan (telefonu göstererek) her şeyi öğreniyor/biliyor/bildiğini zannediyor.

Dolayısıyla veliyi okul içindeki eğitimlere ve etkinliklere dahil etmek çok zor. Genellikle tüm okulların sorunudur diye tahmin ediyorum.” (M1)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin mesleki ve kurumsal gelişime yönelik atılan adımlardan “öğretmenler”in olumsuz tepkilerini açıklayan katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabii ki bizim alanımızda herkes gelişime çok açık olmayabiliyor. Akran ilişkileri mi diyelim buna öğretmenler arası konuşmaları mı? Zaman zaman icat çıkaran öğretmen olmuşluğum var. Gerçekten rahatsız edici bir durum oluyor maalesef. Keşke bunların önüne geçilse.” (Ö4)

“Mesela eğitimde iyi örnekler. Materyal tasarımı yarışması oluyor. Biraz yöneticilerin baskısıyla oluyor. Biz istedik ki öğretmenler yüzde yüz değil ama 20si 30u belki istekli. Yüzde 70'i istekli değil. Bir angarya olarak görüyor. Yeterince o projenin sanki bir böyle maddi getirisi olmadığı için veya kendi diyoruz ya özlük haklarında bir getirisi olmadığı için çok istekli olmuyorlar.” (M4)

“Velilere açıkçası şöyle bize resmi yazı geliyor. Bizle çok alakası yok ama ben bunu öğretmenlerime gönderiyorum. Arkadaşlar bakın bunu velilerinize gönderin, velileriniz bunu bilsin. Öğrensin. O noktada zincirin halkasında bir kopukluk var. Bizim öğretmenler bunu velilerine göndermiyor. Velilerini bilinçlendirmiyor. Gerçekten velilerini cahil bırakıyorlar diye düşünüyorum.” (M5)

“Öğretmenlerleyse, müdür hanım geldikten sonra onunla daha çok irtibattayız. Bir şey olduğunda topu ona atarız. Çünkü öğretmenlerle ister istemez o zaman diyalog kötü oluyor. Bir şey söyledikleri zaman biz yapmadığımızda, biz kötü oluyoruz. Ama öyle dediğimizde müdüre hanımın da bilgisi var çünkü öyle demek zorundayız. O zaman gidip kendisine hesap soruyorlar. Bizimle şey yapacaklarına. Biz kötü olmamak açısından, diyaloga girmemek için, kavga olmasın diye müdüre hanım böyle dedi diyoruz. Genelde de öyledir zaten.” (P5)

4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul İklimine İlişkin Görüşler

Katılımcılara, okul ikliminin çocuklar ve yetişkinler üzerine etkilerini anlamak, sürekliliğin sağlanması adına ihtiyaçlarının belirlenmesi ve uygulamalarını öğrenmek üzere

yöneltilen “İçinde bulunduğunuz kurum sizin ve paydaşlarınızın fiziksel ve psikolojik durumunu nasıl etkilemektedir?” “Bu durumun, okula ve çocuklara yansımaları nasıl olmaktadır?”, “Sizce, iyi olma halinin devamı için nelere ihtiyaç duyuluyor?” ve “İyi olma halinin devamı için bireysel olarak ve paydaşlarınızla beraber yürüttüğünüz çalışmalar nelerdir?” sorularına alınan cevaplarla elde edilen tablo 4.5. aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul İklimine İlişkin Görüşler

Alt problem 5		Katılımcıların, okul öncesi eğitim kurumlarında okul iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?					
Tema 5		Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul İklimine İlişkin Görüşler					
Alt Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar				N
			Öğretmen	Müdür	Diğer Personel	Veli	
Çocuklar Üzerine Etkisi	Olumsuz	Okula Gelmek İstememe	Ö7	M3	-	V2	3
		Güven Duyma	Ö1	-	-	-	1
	Olumlu	Verimin Artması	Ö5	M6	-	-	2
		Mutluluk	-	M9, M10	P3	-	3
	Yok		Ö2, Ö3,	M1, M4	-	V5, V7	6
Paydaşlar Üzerine Olumlu Etkisi	Psikolojik Etkiler	Yüksek Motivasyon	-	M2	P1, P2, P3		3
		Ailede Olma Hissi	Ö10,	M8	P7, P10	V1, V5	6
		Okula Devamlılık	Ö5, Ö7, Ö8	M2, M3	-	V1, V5	7
		Huzur ve Mutluluk	Ö4, Ö5,	M8, M10	P6, P7, P9	V3, V4, V5, V8, V9	12
		İyi Olma Halini Sağlayıcı Unsurlar	Ö1, Ö2, Ö5,	M5, M7, M9	P8	-	7

Paydaşlar Üzerine Olumsuz Etkisi		Yönetici Liderliği	Ö1, Ö7	M1, M2, M3, M6, M9	P4, P5, P6, P7, P10	V5	13
		İletişim ve İş birliği	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10	M1, M3, M5, M7, M8, M9, M10	P3, P6, P7, P8, P9	V1, V2, V3, V4, V7, V8	24
	Fizyolojik Etki	Yorgunluk	Ö10	M4	P1, P4, P5	-	5
	Psikolojik Etkiler	Yıpranma	-	M4, M5	P4	-	3
		Düşük Motivasyon	Ö3, Ö4	M1	P5, P8	-	5
	Olumsuz Etkilerin Sebepleri	Maddi Kısıtlar	Ö8	M4	P5	-	3
		Mesai Saatleri	-	M4, M5	P4, P8	-	4
		Paydaş Tavırları	Ö3, Ö7	M1, M5	P4	V1, V2, V6	8
	Olumsuz Etkileri Gidermek için İhtiyaçlar	Sorumluluğun Paylaştırılması	Ö4, Ö6				2
	Personel Devamlılığı	Ö7, M4, M5, M6, P5	M4, M5, M6	P5	-	5	

Tablo 4.5. incelendiğinde ilgili sorular aracılığıyla elde edilen kodların “çocuklar üzerine etkisi”, “Paydaşlar üzerine olumlu etkisi” ve “paydaşlar üzerine olumsuz etkileri”nden bahsettikleri anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar birden fazla kodla ilgili görüş bildirmişlerdir.

4.5.1. Çocuklar Üzerine Etkisi

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin çocuklara üzerine etkisini açıklayan katılımcılar “olumsuz etki”, “olumlu etki” ve çoğunlukla “etkinin olmadığı”ndan bahsetmektedir. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin çocuklar üzerine olumsuz etkisinden “okula gelmek istememe” şeklinde açıklayan bazı katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir.

“Çocuklara tabii ki yansıyor. Karanlıkta gelme, karanlıkta gitme mevzusunu çocuklar dert ediyorlar. Öğretmenim daha sabah olmadı ama karanlıkta okula geldik. Ya da akşam çıkarken öğretmenim gece oldu niye gitmiyoruz diye. Çocukların enerjilerine de yansıyor bu durum. Psikolojilerine de yansıyor tabii ki.” (Ö7)

“Direkt zaten çocuklar kötü bir durum olduğunda hissediyorlar. Anlıyorlar kötü bir şey olduğunda. Her okulun bir ruhu vardır bana göre. O okula girdiğiniz zaman, onu direkt hissedersiniz. Bu okulda ruh yok dersiniz. Öğretmenler gruplaşmış dersiniz. Kötü dersiniz. Veya girersiniz bir anda neşe dolu olur. Hissedersiniz bazı okullar aile gibidir. Benim hissettiğim her şeyi çocuklar da hissediyor. Direkt etkileniyorlar. Okula girmek istemiyorlar. Okula devam etmek istemiyorlar.” (M3)

“...Bu yüzden öğretmenler mutsuz. Onların kısıtlanması çocuklara, dolayısıyla biz velilere de yansıyor. Okula karşı güveniniz kırılıyor. Bazen çocuklarımız bu durumdan dolayı okula gelmek istemiyorlar.” (V2)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin çocuklar üzerine olumlu etkisini bazı katılımcılar “güven duyma”, “verimin artması” ve “mutluluk” şeklinde açıklamışlardır.

Katılımcılardan Ö1’in görüşüne göre kurum paydaşları arasındaki olumlu ilişkiler ve olumlu çalışma şartları çocukların okula güven duyarak gelmesini sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin çocuklar üzerinde etkisini olumlu olarak değerlendiren bazı katılımcılar “verimin artması”yla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Görünmez değilsiniz evet bu okulda gerçekten kıymetli olduğunuzu ve çocuklar için uğraştığınızı gören kişiler var. Bu da sizi çok etkiliyor. Bu durum çocuklara da yansıyor tabi. Siz bir şeyi yapmak istediğinizde, destek gördüğünüzde çocuklar da bundan faydalanmış oluyor.” (Ö5)

“...Ben onun çok olumlu yansıdığını düşünüyorum. Çocuklarımız çok farkında ve verimli, kendi yeteneklerinin farkında bir şekilde eğitim hayatlarına devam ediyorlar...”
(M6)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin çocuklar üzerinde etkisini olumlu olarak değerlendiren bazı katılımcılar “mutluluk”la ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... öğretmen mutlu olunca, çocuk mutlu oluyor. Çocuk mutlu olunca veli mutlu oluyor. Birbirine aksediyor.” (M9)

“Mutlu ailelerin mutlu çocukları olur. Mutlu öğretmenlerin de mutlu öğrencileri olur diye bu sözü tamamlamak isterdim. Çocuktaki olumlu yansımalar için öğretmenin psikolojik durumu çok önemli.” (M10)

“Biz ne kadar mutlu çalışırsak, kendimizi iyi hissederek çocuklara da yansıyor bu duruma.” (P3)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin çocuğa yansıması “yok” diyen katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Aslında çocuklar üzerine etkisi yok. Bunu alıp günlük hayatıma ya da sınıfıma yansıtmam. Ne yapıyorum? Etkileşimi en aza indirerek, kendi işime bakıyorum. Hiçbir yansıması yok aslında. Kendi hayatıma bile yok.” (Ö3)

“Olmaması gerekir. İşin açıkçası kendi şeyimde yönetici olarak da öğretmen olarak da kendim olarak söylemiyorum. Farklı arkadaşları da düşününce çocuklara çok yansıdığını düşünmüyorum açıkçası.” (M1)

“...Rahatsızlıkları bile olmuş olsa kendileriyle alakalı, hiçbir sıkıntılarını kendim sorup öğrenmediğim sürece yansıttıklarını görmedim. Öğretmenimiz de aynı. Kendimiz sorup öğrenmediğimiz sürece çocuklarımıza asla yansıtmıyorlar bu durumu.” (V7)

4.5.2. Paydaşlar Üzerine Olumlu Etkisi

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin paydaşlar üzerine olumlu etkisini açıklayan katılımcılar “psikolojik etkiler”i ve “iyi olma haline etki eden faktörler”i açıklamışlardır. Aşağıda bazı katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin paydaşlar üzerine olumlu psikolojik etkilerinden bahseden katılımcılar bu etkileri “yüksek motivasyon”, “ailede olma hissi”, “okula devamlılık” ve “huzur ve mutluluk” olarak açıklamışlardır.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin olumlu psikolojik etkilerinden “yüksek motivasyon”a yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ben okula keyifle geliyorum. Bir gün tatil olsa bile özliyorum. Seviyorum öğretmenlerimi, onların da beni sevdiğine inanıyorum. Bu da motive ediyor beni. Daha çok çalışma şevki veriyor. Ben kendimi kişisel olarak azimli, yarışmacı bir kişiliğim var. İç dünyamda kendimi motive edici şeyler sağlıyorum. Öğretmenin de motive olduğunu görünce, onları da motive edince bu bana daha çok enerji veriyor.” (M2)

“Olumlu yansıyor aslında. Bir nevi çocuklar insanı deşarj ediyor. Bu evdeki sorunlardan, dışardaki birçok sorundan uzaklaşıp burada onlarla ilgilenip iyi bir psikolojik duruma gelebiliyoruz.” (P2)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin olumlu psikolojik etkilerinden “ailede olma hissi”ne yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Hani okul bizim ikinci evimiz olduğu için biz burada bir aile gibiyiz ve insan ailesiyle bütün gün bir aradayken çok fazla şey paylaşıyor. Psikolojik olarak birbirimize destek olduğumuzu, rehabilite ettiğimizi düşünüyorum.” (Ö10)

“Şey mesela, burada gerçekten bir aile gibiyiz. Hiç şey hissetmeden burada yalnızlık veya çekingelik hissetmiyoruz. Bu güzel.” (P10)

“...Mutsuz olduğum yere çocuğumu göndermezdim, onun da mutsuz olduğunu düşünürdüm. Ama aile gibi olmuşuz burada.” (V5)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin olumlu psikolojik etkilerinden “okula devamlılık” a yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okulda çok mutlulukla çalışıyorum. Ya bu 4. Senem değiştirmeyi düşünmedim. Evet yoğun bir okul. Çok çocuk var ama işe yaradığınızı, mutlu hissettiğinizi fark ettiğinizde daha çok gelmek istiyorsunuz zaten okula.” (Ö5)

“... Bu arkadaşlık ilişkisini kurarsan da ortam değişir. Neşeli keyifli bir ortam olur. Ama bu arkadaşlık ilişkisini kuramayan okullarda büyük bir eziyet haline geliyor. Sürekli öğretmen değişir o okullarda. Biri gider, biri gelir. Bunun tek kriteri bu.” (M3)

“Yardımcı elemanlar için de söyleyeyim, bazıları ücret bile almıyor ama ortamı seviyor, öğretmenleri, çocukları sevmişler. Bu okulda olmaktan mutlu oldukları için ara ara gelip yardımcı oluyorlar. Diğer çalışanlara yardım ediyorlar. Bir ücret karşılığı değil ama ben zamanında bu insanla beraber çalıştım şu an evet bu ücreti almıyorum ama ihtiyaç olduğunda her koşulda gelirim. Bunun oturtulabilmesi bir okulda bence çok güzel.” (V1)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin olumlu psikolojik etkilerinden “huzur ve mutluluk” a yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bizim okulumuzda ben çok mutlu çalışıyorum.” (Ö4)

“Olumlu bir okul atmosferi diyoruz ya hani o bence bu okulda var. Ben çok huzurla çalışıyorum.” (M8)

“Beni etkilemiyor. Günümüz çok güzel geçiyor. Eğlenceli. Hele bir de çocuk ortamı mesela daha eğlenceli. Güzel bir şey.” (P9)

“Aslında benim gelişimde en önemli gördüğüm şey arkadaşlarıyla iletişim kurması. Burası da onu sağladığı için ben kendim daha rahat hissediyorum. En azından 3 saat kadar burada arkadaşlarıyla iletişim içinde oldu, güzel vakit geçirdi diye mutlu oluyorum.” (V9)

Okul öncesi eğitimde kalitede okul ikliminin paydaşlar üzerinde olumlu etkisinden bahseden katılımcılar iyi olma halini sağlayıcı unsurları “bağımsız anaokulu olma”, “yönetici liderliği” ve “paydaşlar arası iletişim ve iş birliği” olarak açıklamışlardır.

Okul öncesi eğitimde kalitede okul ikliminin paydaşlar üzerine olumlu etki eden unsurlardan “bağımsız anaokulu olma” ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi bu okula baktığınız zaman eğer gayretli bir öğretmenseniz önünüze imkanlar sunuluyor. Kullanabiliyorsunuz onları. Ya da siz değişik bir şey ürettiğiniz zaman destek görüyorsunuz. Ama destek görmeyen okulda da çalıştım ben. Aman! Şimdi onunla mı uğraşacağız hocam. İlkokullarda bu genelde bu yapılıyor. Orada sınıf biraz daha oyun alanı gibi gözüküyor. Bir şey istediğiniz zaman gereksiz görünüyor. Ama anaokullarında daha çok önemseniyor. Destekleyici bir idare de varsa daha destekleyici oluyor. Burada yapabiliyoruz biz mesela. İstedığımız bütün uygulamaları anlatıyoruz. Okul imkanları çerçevesinde uygunsa uygulayabiliyoruz. Kimse engel olmuyor buna” (Ö1)

“Ben ilköğretimde çalışırken bunu çok net hissettiğim için dedim ben bağımsız bir anaokuluna gideyim. Kendimi daha bir öğretmen gibi hissedeyim. Daha bir yapabileceğimi yapabileyim. Çünkü aldığımız aidatları bile bunu söylemek ne kadar doğru bilmiyorum ama sınıfımda hiç kullanılmıyordu. Hiçbir istediğim malzemeyi alamıyordum. Hiç istemediğim kitapları kullanmak zorunda kalıyordum. Okul çoktan o yayıneviyle o zamanlar öyle şeyler vardı. Ve ben gerçekten, kurul toplantısı olmuştu hiç unutmuyorum bir öğretmen arkadaş dedi ki! Siz neden geldiniz? Gelecek misin? Ben çok şaşırdım yani, müdür imza vermiş ben de gidiyorum. Yani o okulda öğretmen olmama rağmen ve okulun içinde bir anaokulu hani farklı bir yerde olsa aynı bina içinde. Öyle davranışlar var biraz.” (Ö2)

“Bağımsız olması benim için başlı başına bir özellik. Konuştuğunuz kişiler zümreleriniz, bir ilkokul ortaokul bünyesinde değilsiniz. Yalnız değilsiniz alanla ilgili. Herkesin konuştuğu bir dil var. Okul öncesi eğitim. O açıdan mutluyum. Bir ilkokul bünyesinde kendimi düşünemiyorum. İdareciniz okul öncesi değil. Okul iklimi genel önceliği ilkokul, ortaokul diğer öğrenciler. 2. Planda olma duygusu ister istemez oluşur insanda.” (M7)

Okul öncesi eğitimde kalitede okul ikliminin paydaşlar üzerine olumlu etki eden unsurlardan “yönetici liderliği” ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ama zaman zaman bazı velilerle sürtüşmelerimiz olabiliyor, sorun yaşayabiliyoruz. Bu durumda tabii ki idareyi yanımızda görmeyi çok istiyoruz. Öyle olduğunda da bize inanılmaz iyi yansıyor.” (Ö7)

“Ben şunun bilincinde olarak kurumsal bir yönetim sergilemeye çalışıyorum. İnsan kaynağının huzuru, mutluluğu ve motivasyonu buradaki performansı direkt etkileyecek en önemli faktörlerin başında geliyor. Bu nedenle her iş yerinde karşılaşılabilecek çatışmanın yönetiminin mümkün olduğunca insancıl yöntemlerle ve bakanlığın ve yasaların bana verdiği yetkileri mümkün olduğunca paydaşlarımın ve personelim lehine kullanarak, onları motive etmek, onlara kolaylık sağlamak noktasında kullanarak onları genelde motive etmeye çalışırım” (M6)

“Bizim müdürümüz bize bir abi, bir baba gibi davranıyor. Her an. Bazen bir bakıyorsunuz fırçayı alıyor bizimle birlikte siliyor. Bize yardımcı oluyor. O zaman rahat oluyorsun burada. Sana katı, zor davranan biri yok. Sana koşulları zorlaştıran biri yok. Öyle olunca kendin yapabiliyorsun. Müdürümüz gelip bize demiyor, şu kutuları nasıl koydunuz. Biz zaten kendi evimiz gibi gördüğümüz için dağınık görmek istemediğimizden onu zaten düzgün koyuyoruz. Düzeltebiliyoruz.” (P10)

Okul öncesi eğitimde kalitede okul ikliminin paydaşlar üzerine olumlu etki eden unsurlardan “iletişim ve iş birliği” ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Gerçekten okul kültürü, bir arkadaşımızın bize bakışı, duruşu, konuşması, ne şekilde neyi söylediği bunların hepsi gerçek anlamda çok çok etkiliyor.” (Ö4)

“Yardımlaşma çok önemli bizde. Dediğim gibi çok belirli bir müfredatımız yok. Planlar hazırlarken, kullanırken, yardımlaşıyoruz. Yardımlaşmak da aramızdaki bağı kuvvetlendiriyor.” (Ö7)

“Oluyor mu sorunlar oluyor ama burada o sorun konuşulduktan sonra biz kaldığımız yerden devam ediyoruz. Çünkü herkes şu anlayışla baktığını düşünüyorum ben. Ben burada çocuklar için varım. Bu sorunlar, yaşanan sorunlar kişisel değil. Biz bu sorunu

konuştuk. Okulun, çocuğun öğretmenin idarenin yararına en kısa yoldan nasıl çözebiliyorsak çözdük. Kaldığımız yerden devam.” (M8)

“Mesela çalışma koşullarımız bizim öğretmenlerinki gibi değil. Ama biz sabahtan akşama kadar buradayız. İlkokullardaki gibi vardiya sistemi yok. Geç gelip geç gitme yok bizde. Ama bu durumda okul için ne gerekiyorsa. Tamirse bizim elimizden geliyorsa biz bile yapıyoruz. Severe yapıyoruz çünkü bize iyi davrandıkları için yapıyoruz. Onlar bizi önemseydiği için biz de onları önemsiyoruz.” (P8)

4.5.3. Paydaşlar Üzerine Olumsuz Etkisi

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin paydaşlar üzerine olumsuz etkilerinden bahseden katılımcılar bunları “fizyolojik etkiler” ve “psikolojik etkiler” olarak açıklamaktadırlar.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin olumsuz fizyolojik etkilerinden “yorgunluk”tan bahseden katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Fizyolojik olarak mesleğimizin zorluklarından biri biraz fazla ayakta durmamızdır. Onun dışında pek zorluğu olmuyor.” (Ö10)

“Okula gerekli personel verilmiyor. Bir okulda 5 personel çalıştıracaksak 1 tanesini bazen ücretini ödüyor. Bu okulda şu an bunu da ödemiyor. Hepsini biz başış, aidat, kendimiz hani okulun maddi kaynaklarını nasıl arttıralım? Biz bunu bir nevi yarı özel gibi çalışıyoruz aslında. Bu bizi düşündürüyor. Uykumuz bile kaçıyor. Özellikle şu dönemde uykumuz bile kaçıyor. Şu anda 3 personel çalıştırıyoruz. Onların maaşını nasıl vereceğiz diye hatta bugün 1 personelimizin işini sonlandıracağız. Yöneticilerin büyük oranda bu maddi şeyleri halletmesi ve tamamen eğitime, eğitsel şeylere odaklanması gerekir ki verimli olabilsin. Bu ikisi bir arada da olmuyor.” (M4)

“...Tabii daha yorgun oluyorsun. Çünkü dinlenemiyorsun. Biz kadın olduğumuz için eve gidip yattım diyemiyorsun. 19.00’da çıkarsam 19.30’da evdeyim demek. Yemekti, duştı, evi topladı hadi yat aşağı saat 23.30. ertesi gün yine aynı. Vücut dinlenmiyor ki! Biz hiç dinlenmeden aynı şeyleri yapıyoruz o yüzden de zor oluyor tabii” (P4)

“Fiziksel olarak yorucu oluyor. Geçtiğimiz hafta tüm okulu temizledik. En son gün çıktığımızda saat 9’du.” (P5)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin olumsuz psikolojik etkilerinden bahseden katılımcılar bunları “yıpranma” ve “düşük motivasyon” olarak aktarmaktadır.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin olumsuz psikolojik etkilerinden “yıpranma”dan bahseden katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuklara olmuyor ama personele oluyor tabii ki. İşten çıkarmalar olabiliyor. Personelin aldığı ücret asgari ücret ama mesai saati çok uzun oluyor. O da yıpratıcı, olumsuz oluyor.” (M4)

“Beni hiç iyi etkilediğini ben düşünmüyorum. Müdürüm ama okulun hem memuruyum, md yardımcısıyım, öğretmeniyim, personelim. Hepsinin yükü sırtımda gibi geliyor. Bir de şu velilerin de yıl geçtikçe beklentilerinin farklılaşması, saygının belki azalması ya da devlet kurumlarının itibarının medyaya yansıtılarak zedelenmesi ya da yanlış lanse edilmesiyle veliler açısından bizi yıprattığını düşünüyorum.” (M5)

“Çok. Bazen oluyor ki mesela biz velilere çocukları verdiğimizde veli mesela o kadar aksi biri oluyor ki! ‘Ya ne 40 saat bekletiyorsun? Versene çocuğu diyor’ beyefendi gelecek diyorsun hala devam ediyor. Kadınlarda da oluyor bu. Bu sefer kafana takıyorsun. Tartışmaya giriyor çünkü. Benim çocuğum orada bekliyor. Neden vermiyorsunuz diyor. E diyorum sırayla vereceğiz. Bu sefer daha çok bağıırıyor. E eve gittiğimde de düşünüyorum niye böyle yaptı ki acaba diye. İnsan tedirgin olmuyor değil. Kendi kendine psikolojik baskı gibi oluyor bu.” (P4)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin olumsuz psikolojik etkilerinden “düşük motivasyon”dan bahseden katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazı öğretmen arkadaşlarımız yeniliklere hiç açık olmadıkları için yapılan yenilikleri yanlış yorumlayıp iş çıkmış gibi görünce ister istemez enerjin düşüyor. Yapmak istemiyorsunuz.” (Ö3)

“Okul ortamındaki, okul iklimi kendi okulum için söylüyorum çalışma ortamı diye genelleyebiliriz. Çalışma motivasyonumuzu çok etkiliyor. Okul içindekini bu şekilde

özetlersem, okul dışındaki veli ilişkileri de aynı şekilde. Kendini doğru anlatmak çok önemli. Dolayısıyla en küçük bir şey mesela cimerden gelen bir şey. Küçükçük bir şeydir. Kale alınmayacak bir yazıdır. Ama o cimerden gelmiştir. Bizim bütün moral motivasyonumuzu alt üst eder.” (M1)

“Yani şöyle diyeyim. Biz burada çalışınız. İster istemez bizim de sorunlarımız oluyor ailede. Ama biz gelip onları burada yansıtmıyoruz. Ama bazen olabiliyor. Öğretmenlerle de olabiliyor. Ya da onlar gelip bize bir şey söylediğinde, ister istemez modumuz düşüyor. Çalışma modumuz düşüyor. Bu sefer ister istemez moralimiz bozuluyor. Yüzümüz asılıyor.” (P5)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin olumsuz etkilerinin sebeplerini açıklayan katılımcılar bunları “maddi kısıtlar”, “mesai saatleri” ve “paydaş tavırları” olarak yorumlamaktadırlar.

Okul ikliminin olumsuz etkilerinin sebeplerinden “maddi kısıtlar”a odaklanan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şöyle söyleyeyim okullar maalesef maddi sıkıntılar yaşıyor. Bu sıkıntılardan dolayı birtakım kısıtlamalara gidiyorlar. Ha bu kısıtlamalardan öğretmenler etkileniyor.” (Ö8)

“En büyük kaynak personel sağlamaya gidiyor. Sınıf ortamlarını geliştirmek için çok az kalıyor. İşte biz isteyelim ki öğretmenlerimizi ücretli de olsa hizmet içi eğitime tabii tutalım. İşte kurslara, seminerlere ek kaynak ayıralım. Öğretmenlerimizin donanımını geliştirelim. Maalesef bunlara kaynak aktaramıyoruz. Bunlar bizde hem psikolojik hem fizyolojik etkileri oluyor.” (M4)

Okul ikliminin olumsuz etkilerinin sebeplerinden “mesai saatleri”ne odaklanan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... O yüzden çalışma koşullarının kesinlikle mesai kavramı. Yeri geliyor 8’de 8 yapıyoruz ikili eğitim yaptığımız için. Ama bunun bir karşılığı yok.” (M5)

“Çalışma saatlerimiz çok uzun. Mesela ben 7.30’da geliyorum. Akşam çıkmamız 7 olabiliyor. En erken 18.30-18.45. okul 8.30’da başlıyor ama biz erken geliyoruz neden?

çünkü kapı önleri oluyor. Çay demliyoruz vs erken geliyoruz. Çocuk gidiyor, temizlik yapıyoruz bu sefer de geç çıkıyoruz. Çalışma saatlerimiz bence uzun.” (P4)

Okul ikliminin olumsuz etkilerinin sebeplerinden “paydaş tavırları”na odaklanan bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul geceleri, yüz yüze gelerek konuşma vs. iyi olma halinin devamı için önemli. Bizim kurumumuzda dedikodular, iftiralar yaşandığı için, bazı arkadaşların insanların yüzüne bakamayacak hale geldiği için herkes artık birbirini net tanıdı. Daha çok sınıfa ve eğitim öğretime odaklanması gerektiğini fark etti. Arada çatlaklar oluyor. Gidip personelin moralini bozuyor. Gelip bana bir şey diyemediği için. Onu yanıma alıp güzel bir dille anlatmaya çalışıyorum.” (M5)

“Bana bir etkisi tabii ki var yani. Çocuğumun sonuçta yani dikkatsizlik can sıkıcı. Sonuçta çocuğunuzu emanet ediyorsunuz. Benim psikolojimi bozuyor tabii ki. Sürekli düşünüyorsunuz üşüttü mü kustu mu? Birkaç defa da kusma olayı yaşadık biz. Hep üstü ıslak geliyor. Psikolojik olarak beni etkiliyor. Rahat edemiyorum.” (V6)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin okul ikliminin olumsuz etkilerini gidermeye yönelik ihtiyaçları “sorumluluğun paylaştırılması” ve “personel devamlılığının sağlanması” olarak belirtmişlerdir.

Olumsuz etkilerin giderilmesine yönelik ihtiyaçlardan “sorumluluğun paylaştırılması”ndan bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şöyle düşünüyorum. Kesinlikle bu bir yakınma değil ama ben bir kolejde staj yapmıştım son sınıfta. Güzel bir sistemi vardı. Farklı branş öğretmenleri. İş tamamen bize düştüğü için, öğretmenlerin kendi bilgi birikimim neyse çocuğa onu yansıtıyorum. Belki böyle durumlarda paydaşlar artarsa bu sorumluluk azalır ve biz de kendimizi daha az sorgularız. Bazı alanlarda gelişim gösteririz.” (Ö4)

“...Düzene girmesi için tabii ki destek gerekiyor. Yani idare açısından öğretmenlere destek gerekiyor. Veliler açısından gerekiyor. Bu şekilde yani sürekli iş birliği içinde olmak gerekiyor.” (Ö6)

Olumsuz etkilerin giderilmesine yönelik ihtiyaçlardan “personel devamlılığı”ndan bahseden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Personel değişiklikleri oluyor her yıl. Keşke sürekli bir personel olsa. Bu da okul öncesi eğitimin büyük bir problemi aslında. Hizmet alımı yapıyor idare ve değişiklik olabiliyor her yıl. Bu değişiklikte onlara alışma sürecimiz vs. çok etkiliyor bizi. Çocukları da çünkü bizi tanıyıp da okulu tanıyıp da işleyişi, nasıl gider olayı çok önemli çünkü. Sürekli burada, birkaç yıldır burada çalışan personelle tabi ki ilişkilerimiz çok daha iyi oluyor. Okul öncesinde çok önemli.” (Ö7)

“Ne yazık ki şöyle, bu okulda önemli bir sistem kurduk. Fakat bu sistemi söylemesi çok acı ama şu an için benim dışımda sürdürebilme imkânı yok. Bu okul için de en önemli tehdit benzer riskleri almaya razı olmayan yeni bir yönetici gelmesi.” (M6)

4.6. Toplumun Okul Öncesi Eğitime Bakış Açısına İlişkin Görüşler

Çalışmada, toplumun okul öncesi eğitime ve anaokullarına dair bakış açısını değerlendirilmesi adına sorulan “İçinde bulunduğumuz toplumun okul öncesi eğitime dair tutumunu nasıl değerlendirirsiniz?”, “Toplumun bu tutumunda işinizi kolaylaştıran ve zorlaştıran yanlar nelerdir?” ve “Toplum, kalitenin artırılmasına yönelik olarak okul öncesi eğitim sürecine nasıl dahil edilebilir? Uygulamalarınız nelerdir?” sorularıyla elde edilen verilerin analizi ile bu tema elde edilmiş ve analiz sonuçları tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Toplumun Okul Öncesi Eğitime Bakışına İlişkin Görüşler

Alt Problem 6		Katılımcıların, toplumun okul öncesi eğitime bakışına ilişkin görüşleri nasıldır?				
Tema 6		Toplumun Okul Öncesi Eğitime Bakışına İlişkin Görüşler				
Alt Tema	Kod	Katılımcılar				N
		Öğretmen	Müdür	Diğer Personel	Veli	
	Gerekli ve önemli görüyorlar	-	-	P1, P6, P9	V6, V8, V9	6

Toplumun Bakış Açısı	Meslektaşlarımız dahi önemli görmüyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7,	M1, M4, M5, M8, M9	-	V2	10
	Geçmişe göre daha iyi durumda ama hala yeterli değil	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5,	M1, M6, M7, M10	P3, P5, P7, P8	-	12
	Gereksiz, oyun yeri ve masraflı olarak görülüyor	Ö2, Ö3, Ö9, Ö10,	M2, M5, M9	P2, P6	V1, V3, V5, V7	13
	Bakım evi olarak görülüyor	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8,	M3, M4, M5, M8	P2, P4, P7, P10	V2, V4	15
Bakış Açısını İyileştirmek için Yapılması Gerekenler	Alt Yapının Güçlendirilmesi		M7	P7		2
	Katılımın Artması	Ö1	M8	P10	V5	4
	Medya ve İletişim Araçlarının Kullanılması	Ö10	M2, M4, M5, M9	-	V5	6
	Öğretmenin Kendini Eğitmesi	Ö2, Ö3	M1, M5, M6, M8	-	V4	7
	Dış Paydaşlarla İş Birliği	Ö9	M4, M5, M6, M8, M9	P8	V8, V9	9
	Aile Eğitimi	Ö1, Ö4, Ö5, Ö9	M1	P4	V1, V2, V3, V6	10
	Eğitim Politikalarının Değiştirilmesi	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	M2, M3, M8	P5	-	10

Tablo 4.6. incelendiğinde katılımcıların bu konudaki görüşleri toplumun bakış açısı ve bakış açısını iyileştirmek için yapılması gerekenler alt temaları altında toplanmıştır. Bazı katılımcılar birden fazla koda dair açıklamalarda bulunmuştur.

4.6.1. Toplumun Bakış Açısı

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumun bakış açısını katılımcılar toplumun bakış açısını “gerekli ve önemli görüyorlar”, “meslektaşlar dahi önemli görmüyor”, “geçmişe göre daha iyi ama hala yeterli değil”, “gereksiz, masraflı ve oyun yeri gibi görüyorlar” ve “bakım evi olarak görüldüğü” şeklinde değerlendirmektedir.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değerlendiren ve “gerekli ve önemli görüyorlar” diyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gönderiyorlar göndermeleri de lazım zaten.” (P6)

“Bence gerekli görüyorlar. Olumlu baktığını düşünüyorum insanların.” (V9)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değerlendiren ve “meslektaşlarımız dahi önemli görmüyor” diyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ve ben gerçekten, kurul toplantısı olmuştu hiç unutmuyorum bir öğretmen arkadaş dedi ki! Siz neden geldiniz? Gelecek misin? Ben çok şaşırdım yani, müdür imza vermiş ben de gidiyorum. Yani o okulda öğretmen olmama rağmen ve okulun içinde bir anaokulu hani farklı bir yerde olsa aynı bina içinde. Öyle davranışlar var biraz. Belki hala aynı olan okullar var. Okul öncesi öğretmenlere bu tarz bir şey yapılıyor.” (Ö2)

“Toplumda okul öncesi eğitimin gerekliliğine tam anlamıyla inanılmış bir oran yok diye düşünüyorum. Hem hatta içinde bazı öğretmenlerden dahi duydum bunu. Branşı okul öncesi olmayan öğretmenlerden.” (M4)

“Yaşadığımız toplum artık bizim dışımızdaki tüm öğretmenler bize bakıcı gözüyle bakıyor. Okul öncesi eğitime de amaan nolacak işte 2 kâğıt kestir, biraz da oynat gönder diye bakıyor. Çok net. Daha geçen gün konuştuk. Dünya okul öncesi eğitimin önemini taa 1900lü yıllardan başlayarak kabul etti. Biz daha ilkökul öğretmenini Ayşe öğretmene bunu kabul ettiremiyoruz. Öyle bir durumdayız. Çok üzücü ama bu böyle.” (M8)

“Oyun yeri gibi bakıyor. Hatta toplum değil, eğitimcilerin bir kısmı da böyle bakıyor.” (M9)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değerlendiren ve “geçmişe göre iyi durumda ama hala yeterli değil” diyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sağlıklı düşünülüyor içinde bulunduğumuz toplumu düşününce yarısı ihtiyaçtan gönderiyorsa, diğer yarıyı ikiye bölün. Onun bir kısmı baştan atmaya çalışıyor. Bir kısmı da gerçekten eğitim almalı diye gönderiyor.” (Ö1)

“Biraz umut verici artık. Son yıllarda daha iyi özellikle bu bağımsız anaokullarında iyi bir şekilde bakıldığını düşünüyorum. Ama farklı bölgelerde durumun çok çok farklı olduğunu. Çocukların hala susturulduğunu, konuşma haklarının olmadığını, en çok bizim söylediğimiz kimsenin kimseye vurma hakkı yoktur. Bunun uygulandığını görmek özellikle markette, pazarda. Özellikle okumuş insanlar dikkatimi çekiyor. Bir şey alırken çocuğu itekliyorlar, konuşmaları apayrı. Çok daha kolay yöntemleri varken bunları bilmiyor olmaları üzücü.” (Ö4)

“Son yıllarda... benim öğretmenliğe ilk başladığım 96 yılına bugün arasında çok büyük fark var. Ama hala istediğimiz yerde miyiz? Hayır. Olması gereken yöneticiler bile bazı okullarda yöneticiler bile okul öncesi öğretmenlerine farklı gözle bakıyorlar.” (M1)

“Okul öncesi eğitimin 7-8 yıldır ciddi anlamda önemli olduğunun anlaşılmasına başladığının kanısındayım. Pandemi sürecine baktığımızda ilk açılanlar okul öncesi ve 1. Sınıf. Okula geliş süresini baz alıyrum hafta 2 gün. Toplam okulda kaldığı süre 150 dk. çalışan anne babaya faydası yok. Bu şekilde açılması 1. Sınıf kadar önemli olduğunu gösteriyor. Ama bu şekilde gerek medyada gerek bürokraside dillendi mi diye sorarsanız. Bu konuda yetersiziz.” (M7)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değerlendiren ve “gereksiz, oyun yeri ve masraflı olarak görülüyor” diyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu anlayış giderek değişiyor diye düşünüyorum ama genel olarak çocukların oyun oynadığı bir yer.” (Ö3)

“Maalesef yeterli derecede pozitif olduğunu, doğru pencereden bakıldığını düşünmüyorum. Hala bilgi eksikliği var. Bize gereken önem ve değerin verilmediğini

düşünüyorum. Gerekliliğimizin farkında olunmadığını düşünüyorum. Bizi oyun oynayan, gereksiz sürekli masraf çıkaran bir yer olarak görüyorlar hala.” (Ö10)

“Okul öncesi eğitimi son zamanlarda değer verildiğini düşünüyorum ama. Ya gereksiz görüyorlar ya ben çocuğuma okul öncesi eğitimi verebilecek şeydeyim diyor mesela. Mesela kimi para olarak görüyor” (M2)

“Kimi gereksiz bir kurum olarak da görüyor hani. Çok cahil kesim demeyeyim de anaokulu ne gerek var? Oyun oynayıp gelecek diye düşünen var.” (P2)

“Eğitim seviyesi düşük bir bölgede bulunduğumuz için aileler genelde okul öncesi eğitimin önemini benimseyememiş durumda. Çoğu, çocukların boş vaktini geçirdiği sadece oyun oynadıkları yer olarak görüyorlar.” (V3)

“İnsanlar bence okul öncesi eğitimi doğru bulmuyorlar. Doğru bulmuyorlar derken maddi durumu zor olan insanlar var. Bunlar için zaten böyle bir şey çok zor. Okula göndermeyi düşünmüyorlar. Ama maddi durumu aynı olan insan için bile bazen saçma gelebiliyor. Amaan zaten evde de boya yapıyor, evde de oynuyor.” (V5)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değerlendiren ve “bakım evi olarak görülüyor” diyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kötü değerlendiriyorum. Öncelikle en büyük problemimiz bizim bakıcı muamelesi yapılması. Asla ve asla yenededik.” (Ö7)

“Toplum genel anlamda okul öncesi eğitime bakım yuvası olarak bakıyor. Çocuk oraya gitsin, vakit geçirsin ben de kafamı dinleyeyim gibi. Eğitimli kişilerin zaten... eğitimli demeyeyim de eğitimli demek abes oluyor. Bilinçli velilerin okul öncesi eğitime nasıl baktığını çocuğu kayda getirdiği anda anlıyorsun. Diğer velilerin yüzde doksanı bakım yuvası olarak bakıyor. Bu kadar basit yani.” (M3)

“Çocuk bakıcısı. Toplum direkt, hatta diğer branşlardaki öğretmenler bile okul öncesi öğretmenini çocuk bakıcısı olarak görüyor. İşte şu sorudan bile çıkarabiliriz. Hocam siz yoksanız çocuklara kim bakacak? Çocuklara burada bakılmıyor. Eğitim veriliyor.

Bunu her seferinde söylüyoruz. Toplum bu şekilde bakarken nasıl bakabilir düşünmemiz gerekiyor.” (M5)

“Valla hani okul öncesi eğitim gibi değil de sanki bazen aileler ya okul açılrsa da çocuklar bir an önce okula gitse... Acaba, rahat etsem gibi mi bakıyorlar bilmiyorum. Çünkü insanlar bazen farklı bakabiliyorlar. Ya da işe gidiyorum, bu çocuğa kim bakacak gözüyle bakanlar da olabiliyor diye düşünüyorum.” (P10)

“Şuna çok kızıyorum. Veli buraya bırakıp gittiği zaman öğretmen değil de bakıcı gözüyle lütfen bakmayın demek isterim. Çocuğunu sabah bırakıyor akşam alıyor anne. Uzun süre öğretmende kalmış oluyor. Komşumla konuşuyorum, bıraktım diyor. Oo diyor akşama kadar ücreti de çok ucuzmuş diyor akşam alacağım diyor. Sabah 8’de bıraktım akşam 5’te alacağım. Evde nasıl bakılıyorsa orada da öyle bakılıyor.” (V4)

4.6.2. Bakış Açısını Değiştirmek İçin Yapılması Gerekenler

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değerlendiren katılımcılar bakış açısını değiştirmek için “alt yapının güçlendirilmesi”, “katılımın artması”, “medya ve iletişim araçları”, “öğretmenin kendini eğitmesi”, “dış paydaşlarla iş birliği yapılması”, “aile eğitimi ve eğitim politikalarının değiştirilmesi”ni gerekli görmektedir.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirmek için “alt yapının güçlendirilmesi” gerektiğini söyleyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Biraz daha zamana ihtiyacımız var. Fiziki alt yapıların oluşturulup, ekonomik imkanların arttırılması gerekiyor.” (M7)

“Anaokullarının devlet tarafından biraz daha açılması lazım. Özel okulların değil de. Özel okullar dediğim gibi biraz pahalıya kaçtığı için herkesin gücü yetmiyor. Belediyeler de şimdi anaokulları açmaya başladı. Onların da fiyatları daha iyi özel okullara göre. Biraz daha açılması lazım.” (P7)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirmek için “katılımın artması” gerektiğini söyleyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Belki bu okula gelen çocuklar ilerde bu bilinçe sahip olacaklar diye düşünüyorum ben. Mutlu olarak hatırlamaları önemli. Benim 17. Senem. 10 sene sonra gördüğüm öğrencim var. Beni nasıl hatırlıyorsun diye sorduğumda hep güzel hatırlıyorum dediklerinde ben çok mutlu oluyorum. Bu çok güzel bir şey. Öyle hatırlayan bir çocuk kendi çocuğunu da anaokuluna göndermeyi düşünecek. O bilinçe erişecek. Eğitimle olacak şeyler diye düşünüyorum. Pat diye birdenbire değişmeyecek.” (Ö1)

“Ya aslında bu algı yavaş yavaş değişiyor. Çünkü veliler şöyle gelmeye başlıyorlar. Öbür oğlum anasınıfına gitmişti, 1’de öğretmen hemen sordu anasınıfına gitti mi çocuk. Ya da kızım gitmişti gitmeyenlere göre iyiydi.” (M8)

“Bence, şimdiki gençler eğitim amacıyla bakacak ve bu düzelecek. Çünkü niye? Ya önceki şeye bakarsak insanlar zaten kendisi böyle bir eğitim almamış ki. Bazı ailelere bakarsan ya ben anaokuluna mı gittim? Ben anaokulu mu gördüm ki diye konuştuğu zaman olaya diyorsun ki he anaokulu olarak bakmıyor. Olaya eğitim olarak bakmıyor.” (P10)

“Çevre faktörü çok oluyor. 100 kişilik bir ortamda 2 kişi gidiyorsa onlar anlatabilir. İnsanlar çevreden çok etkileniyorlar. Bu şekilde.” (V5)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirmek için “medya ve iletişim araçlarının kullanılması” gerektiğini söyleyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Maalesef, herkes her şeye ulaşamıyor. Ben kendi çevreme ulaşabiliyorum ancak. Herkes bu bilinçle çalışırsa iyi olur. Biraz daha sosyal medyada, halk eğitimlerde, medyada okul öncesi eğitimle ilgili veliler bilinçlendirilebilir bence. Kamu spotu vs ile.” (M2)

“Yapılan çalışmaların kitlelere ulaşması için TV çok iyi bir araç. TV programlarında okul öncesi eğitimin önemini anlatan yayınların ve konuşmacıların çıkması etkili. Çünkü bizim toplumumuz, özellikle bu konuyla ilgili olan anneler, belirli kesim aileler TV odaklı. Bazı illerde ve ilçelerde okul öncesi eğitim şenlikleri yapılıyor. Çocukların ne yaptığını görüyor kişiler. Bu çalışmalar, yapılan çalışmalar iyi. Daha sık yapılması. Yayın verilmesi. Kamu spotu bir arada vardı AÇEV kaynaklı, sonra durdu” (M9)

“Reklam yapılabilir. Birebir görüşmeler olmaz da ne bileyim. Toparlayamadım. Eğitim kampanyaları olabilir. Reklam olabilir. İnsanlara ulaştırılabilecek. El ilanları filan. Bu tarz yönlendirmeler yapılabilir.” (V5)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirmek için “öğretmenin kendini eğitmesi” gerektiğini söyleyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Biraz da öğretmenler kendini eğitmesi gerekir.” (Ö2)

“Bence biraz okul öncesi öğretmenlerinin kendisini değiştirmesi gerekiyor. Biraz vizyon sahibi olunması gerekiyor. Çok kaba bir tabir mi olacak bilmiyorum ama o ev hanımı modundan çıkıp birazcık daha ben öğretmenim ağırlığını yansıtırsa, kendimiz kendimize değer verdiğimizizi gösterirsek toplum da zaten farkına varacaktır diye düşünüyorum.” (Ö3)

“Okul öncesi eğitim doğru anlatılmalı. Öğretmenler yeterliliklerine göre bu işe devam etmeli ya da bıraktırılmalı. Çünkü bir okula gidiyorsunuz bu sadece okul öncesi için de geçerli değil belki ama çocuğun ilk karşılaştığı öğretmen o. çocuk sınıfa girdiğinde, ben kesinlikle resmi kıyafet giyilecek edilecek buna karşıyım. Ama en azından bir öğretmen duruşu olması gerekiyor. Ya da öğretmen tavrı, veliyle konuşurken. Öğretmenlik statüsünü taşıyabilmeli insan üzerinde. Zaten bunu taşıyabildiğinde toplumun bakış açısı ister istemez değişecek.” (M5)

“Geçen gün kapıdayım anne diyor ki “ben 7-8’i öğrettim 9-10’u öğrenecek.” Böyle bir şey yok. Öğretmene bunu diyemezsiniz. Zaten o 9’u 10’u öğrenecek. Öğretmesi gerekiyorsa zaten öğretir. Öğretmenlerin güçlü durması, evet okul öncesiyiz öğretmeniz. Bunu demeleri herşeyi değiştirir bence.” (V4)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirmek için “dış paydaşlarla iş birliği” gerektiğini söyleyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Seminerler düzenlenir. Belediyeler aracılığıyla bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalar yapılabilir.” (Ö9)

“Şimdi bağışçılar yani okul öncesi eğitimin önemini anlatarak bu kurumlar çoğaltılabilir. Çünkü okul öncesi eğitim kurumu zaten diğer eğitim kademelerine göre daha az bir ücretle, masrafla yapılabilen kurumlar. Bu şekilde bunu bağışçılara anlatabiliriz. Hem bir okul yaptırarak onun ismini verip, bir okul 10 trilyona yapılıyorsa bunun üçte biri, dörtte biri, beşte birine yapılabilir. Belki de bağışçının çoğalacağı. Belki niyeti vardır ama o kadar para aktaramayacak bağışçı vardır. Ama bir anaokulunun bütün maliyetinin o kadar olmadığı aktarılıp yaptırılabilir. Tabii bilincini de tam okul öncesi eğitimin bilinci de aşılanarak pekâlâ böyle bir seferberlik olabilir.” (M4)

“Doktorlar bu işe katılabilir. Çocuk doktorları mutlaka aileye tavsiyede bulunabilir. Muayeneye gitmiştir çocuk okul öncesine gidiyor mu diye sorulabilir. 1-2 dksını alır doktorumuzun. Gitmiyorsa, gidin denilebilir.” (M9)

“Eskiden yardımlaşma, mesela benim eski ev sahibim karşımızdaki okulun barakasını anaokulu yaptırdı. Kereste fabrikası vardı. Bu tür niteliği yüksek kişiler gönüllü olarak bir şey katabilirler gönüllü olarak.” (P8)

“Vakıf ve belediyelerden neler alınabilecekse ben kendi adıma, öğrenciler için neler yapılacaksa ben yaparım. Okullar adına jimnastik aletleri bağışlanabilir, belediye imkanları doğrultusunda parkımızı genişletebilir. Sonuçta çevremizde bir okul var, ihtiyaçlarımız var. Çocukların 4 duvar arasında eğitimle olabilecek şeyler değil. Eğlenmeleri lazım, gözlerinin doyması lazım, ruhlarının doyması lazım. Bir müzik açılır, eğlenirler. O zamanki malzemeler ne lazımsa sağlanabilir. Velilerle görüşerek, vakıflarla iletişim kurularak bunlar sağlanabilir.” (V8)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirmek için “aile eğitimi” gerektiğini söyleyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu konuda seminerler çok çok önemli. Anneler babalar, okula gelenler en azından belirli veli seminerlerine alınırsa onlar da pek çok kişiyi etkileyecektir.” (Ö5)

“Bizim tutum ve davranışlarımızı karşıdakine nasıl gösterdiğimize bağlı diye düşünüyorum. Zaten şu anda yeni nesil çocuklar harika. Süper. Biz aslında velileri eğitmeliyiz.” (M1)

“Bunun aşılabilmesi için ailelere bu konuda daha çok ulaşılması gerekiyor. Ailelerin bunun farkında olması, okullarda neler yapılıyor ve çocuk için niye önemliyi kavrayabilmesi gerekiyor. Daha da önemlisi çocuğun öneminin ailede kavranabilmesi gerekiyor. Çocuk yapmanın ve sahip olmanın çok zor ve ömür boyu sahip olunacak gücü kendinde buluyor mu? En başta doğum kontrole kadar gidiyor yani bence okul öncesinin önemi. Bunun oturtulması gerekiyor. Çocuk yapmak için değil de bir hayat getirmek için bilinmesi lazım.” (V1)

“Aileleri daha çok aydınlatmak gerekiyor. Bilinçlendirmek gerekiyor.” (V6)

Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirmek için “eğitim politikalarının değiştirilmesi” gerektiğini söyleyen bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Aslında bunu en başta ülke politikası olarak yapmamız gerekiyor. Bu bizimle, sizinle değil tamamen biraz politikayla, siyasilerin ve devletimizin bu şekilde organize edip... aslında birazcık daha bakanın bizim gibi düşünen bir bakanımız olması, paylaşımları ben onu takip ediyorum birçok yerden. Rehberlikçi olması, bizi daha iyi anladığını düşünüyorum. Mesela bu çok güzel bir atılım oldu. Belki bunun gibi neler yapılabilir bilmiyorum. Öncelikle yukardan değişirse bence alt toplum da insanlar da bunu yavaş yavaş öğrenecekler” (Ö2)

“İlk başta baştakilerin buna değer verdiğini, bunu önemseddiğini, gerekli olduğunu söylemeleri, bildirmeleri toplum için çok çok önemli.” (Ö5)

“Öncelikle bakanlığın biraz okul öncesi eğitime ehemmiyet vermesi gerektiğini düşünüyorum. Bakanlığın bir şeyler yapması gerekiyor. Biz öğretmenler olarak o yükün altından kalkamıyoruz. Yani bakanlık okul öncesi öğretmenine de daha çok değer vermeli. Ki diğer branştaki öğretmen arkadaşlar bile değer vermediğini görebiliyoruz.” (Ö7)

“Bu bakış açısı nasıl değiştirilir? Şöyle; zorunlu olursa bu bakış açısı da değişir. Bu kadar basit. Toplum, bir şey zorunluysa faydalıymış gibi gördüğü için eğitim konusunda bakış açısı değişir.” (M3)

“Zorunlu hale gelmesi lazım tamamen. O zaman herkes katılır. Zorunlu olmazsa bizim millete hiçbir şey yaptıramayız.” (P5)



Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, çalışma grubunda yer alan paydaşlarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Kaliteli Okul Öncesi Eğitim Kurumuna İlişkin Görüşler

Erken çocukluk eğitiminde kalite ile ilgili çalışmalar süreçte yer alan paydaşların görüşlerini alarak kalite göstergelerini belirleme eğilimindedir. Yapılan çalışma ilgili öğretmen, müdür, diğer personel ve velilerin görüşlerini alarak düzenlenmesi bakımından oldukça önemlidir. Katz (1993; 1999)'ün çerçevesini çizdiği erken çocukluk eğitiminde kaliteye yönelik çocuk, personel, ebeveyn ve toplumun bakış açısı, alandaki ihtiyaçların belirlenmesi ve kalitenin geliştirilmesine yönelik adımlar çalışma grubundaki yetişkin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların daha çok ailelerin görüşleri alınarak düzenlendiğini özellikle diğer personel olmak üzere kurum personellerinin çalışmalara fazla dahil edilmediği, farklı paydaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda ise kalite ile ilgili görüşlerin farklılaştığı görülmekte ve hangi noktalarda birbirleriyle örtüştüğü bilinmemektedir (Ceglowski ve Bacigulapa, 2002; Harrist vd., 2007; UNICEF, 2000). Ancak yapılan çalışmada katılımcıların görüşlerinin benzer noktalarda toplandığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların kaliteli okul öncesi kurumunu tanımlamaları istendiğinde elde edilen tanımlamalarda kalitenin 5 farklı boyut altında toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar, fiziki çevre, personel yapısı, eğitim ve öğretim, yönetsel süreçler ve ilişkiler olarak sıralanabilir. Katılımcıların görüşleri Ceglowski (2004) ile benzerlik göstermektedir. Minnesota'da erken çocukluk eğitimi paydaşlarıyla kalitenin tanımlanmasına yönelik yapılan çalışmada, katılımcıların program kalitesini güvenlik ve olanaklar (Sağlıklı gıda, temizlik, güvenlik); grup büyüklüğü (Çalışan devamlılığı, çocuk sayısının azlığı; yetişkin başına düşen az çocuk sayısı); akreditasyon ve maaşlar (programın akredite olması, çalışanların yaşamlarını sürdürebileceği maaşlar alması, yönetmeliklere uygun koşulların sağlanması); öğrenme (yapı ve etkinlikler, gelişimsel olarak uygun program, olumlu öğrenme ortamı, kültüre duyarlı öğrenme); ebeveyn ve aile kaynakları (Ebeveynlerin rahat ve ait hissetmesi, aileyle kurulan ilişkiler, ailelerin sürece dahil olması) boyutlarıyla incelemiştir.

Kendi öz bakımını yeterli derecede sağlayamayan çocukların bir erken çocukluk eğitim kurumunda beslenme, hijyen ve güvenlik donanımları ile zengin uyarıcılarla dolu fiziki çevreye maruz kalması özellikle elverişsiz koşullardan gelen çocukların sağlıklı gelişimlerinin sağlanmasında oldukça önemlidir (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011, s.10-15). Kaliteli okul öncesi kurumunun fiziki boyutlarına bakıldığında, bina yapısı, sınıf yapısı, bahçe ve açık alan, materyal ve donanım ile güven, hijyen ve beslenme başlıklarının paydaşlar arasında ön plana çıktığı görülmektedir.

Çalışmada yer alan paydaşlara göre, yardımcı personel ve öğretmen nitelikleri kaliteyi belirleyici başlıca unsurlardandır. Bu niteliklerin geliştirilmesinde, çalışanların gerek eğitimler aracılığıyla gerekse onlara sunulacak maddi ve manevi fırsatlarla mesleki açıdan gelişimlerinin desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle öğretmenler, eğitim politikalarının ve sınıf hedeflerinin etkili bir şekilde uygulanması ve sunulması için temel kaynaklardır. Eğitim sistemi içerisinde insan kaynaklarının kötü yönetilmesi, diğer kaynaklara ne kadar yatırım yapılırsa yapılsın sistemin performansını düşürmektedir (Bocean vd., 2018)

Okul çağına gelen çocukların akademik olarak başarılı olmaları için sürekli olarak okula devam etmeleri gerekmektedir. Bir çocuğun okula düzenli devamıyla belirli bir eğitim programına maruz kalması onun çeşitli öğrenme fırsatları yakalamasını sağlar (Fuller vd. 1999). Okul öncesi eğitimde eğitim ve öğretim boyutu katılımcılar tarafından vurgulanan bir başka boyut olarak karışımıza çıkmaktadır. Bu boyut içinde, çocukların merkeze alınması, sınıf mevcudu, çocuk gelişimin değerlendirilmesi ve desteklenmesi ile eğitim programları ve öğretim teknikleri konularının önemi vurgulanmıştır. Görüşlere göre okuldaki tüm fırsatların çocuğu gözeterek sunulması gerekir. Okulda sunulan eğitim programının ve bu programın hangi yöntemlerle sunulduğu ise çocuğun gelişimine uygunluğu, gelişiminin desteklenmesi ve ilkokula hazırlığın sağlanması açısından önemlidir. Bu noktada, öğretmenin değerlendirme tekniklerini doğru uygulayabilmesi ve her çocuğa eşit fırsatı sunabilmesi adına sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmada vurgulanan özellikler değerlendirildiğinde katılımcıların öğrenen merkezli bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Tawil vd. (2012)'nin bahsettiği kaliteli eğitime yönelik öğrenen merkezli yaklaşımda, çocuk hakları ve eğitimde fırsat eşitliği görüşünden yola çıkılarak çocuğun kendi öğrenme çevresi ile çocuğun öğrenme deneyimlerini destekleyici eğitim sistemleri karşılaştırılması yapılır. Buna göre, öğretme ve öğrenme yöntemleri, öğrenme çevresi ve diğer tüm kurumsal etkenler öğrenen merkezlidir.

Günümüzde, sistem yaklaşımı doğrultusunda oluşan eğitimde lider eğitimciler gelişmektedir. Bu kişiler, istenilen performansı gösteremeyen personellere teknik yardıma bulunarak ve ihtiyaç duyulan eğitimlerin verilmesini sağlayarak liderlik ederler. Personeler tepeden bakmazlar ve onların sürece eşit şekilde dahil olmasını sağlarlar. Okulların yeniden düzenlenmesi ve eğitim ve öğretim standartlarının geliştirilmesi bu sayede mümkün olabilmektedir (Yıldırım, 2004). Paydaşların vurguladığı yönetsel süreçler boyutuna bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin sahip olduğu bireysel özellikler ve profesyonel yetkinliklerle paydaşlarına liderlik etmesi önemlidir. Lider, paydaşlarla olan ilişkisi, eğitime verdiği önem ve kurumu geliştirmek adına sunduğu fırsatlarla kurumu ileriye taşıyabilmektedir. Ancak, bu alanda yeterli fırsatları oluşturabilmesi adına yeterli maddi kaynağa sahip olması ve bu kaynakları doğru yönetmesi gerekmektedir. Çoğu kişi, eğitim sistemlerinde karşılaşılan sorunların temelinde kaynakların yattığını düşünmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimde katılımın artırılmasının hedeflendiği günümüzde bu alana yapılacak yatırımların artırılması beklenmektedir. Alana yapılacak yatırımlar ve kaynak kullanımıyla ilgili daha yaratıcı politikaların oluşturulması zorunludur (Gültekin ve Anagün, 2006).

Anaokullarında kaliteyi belirleyici önemli unsurlardan sonuncusu paydaşlar arası ilişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaya katılan yardımcı personel ve velilere göre çocuğun okulda yetişkinle kurduğu olumlu ilişkiler çocuğun okula duyduğu güven ve aitlik hissi açısından önemlidir. Sonrasında, çalışanların, kendilerini rahat hissedebilecekleri, okula olan aidiyetlerini, çalışma motivasyonunu ve iş birliğini arttıracak açık iletişim ortamı ve olumlu bir okul iklimi kurumun kalitesini belirleyicidir. Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde çalışanların motivasyonunun önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Her kurum, çalışanlar arasındaki tükenmişliği ve hayal kırıklıklarını azaltırken çalışma motivasyonunu ve işten memnuniyetini arttıracak ortamları oluşturma sorumluluğunu üstlenmelidir (Iwu, Ezeuduji, Iwu, Ikebaku ve Tengeh, 2018). Son olarak katılımcılar, veli ile kurulan olumlu ilişkilerin hem yetişkinlerin birbirini sosyal olarak desteklemesi hem de çocuk gelişiminin doğru bir şekilde sağlanması açısından önemli görmektedir.

5.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler

Çocuğun gelişimiyle ilgili olarak aileler kendi sorumluluk alanlarını çocukların öz yeterliklerini ve sosyal becerilerinin gelişimi olarak tanımlarken, öğretmenlerse daha çok akademik becerilerle, kendini ifade etme ve kaba motor becerilerini geliştirmekten sorumlu olarak görmektedirler. Hem veli hem de öğretmenlere göre okul öncesi eğitim programı ise çocukları merak etmeye ve soru sormaya teşvik edebilme ve onların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak kadar esnek olmalıdır (Gol Güven, 2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesiyle çocuk gelişimi arasında olumlu bir ilişki vardır. Kurumlarda sınıf kalitesi arttıkça çocukların dil- bilişsel, ince motor, kaba motor, öz bakım ve sosyal gelişimlerinde yüksek puanlar almaktadırlar (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite öğelerinden birini çocuğun gelişimi ve gelişimin değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Çocuk gelişiminin ve öğrenmesinin takip edilebilmesi için uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gereklidir. İlgili sorular aracılığıyla elde edilen verilere göre tüm katılımcılar, kurumlardaki çocukların gelişimini olumlu olarak değerlendirmektedir. Katılımcılara göre çocuk yaptığı gözlemler, kurumdaki kurallar, bulunduğu sosyalleşme fırsatları ve çevresiyle kurduğu güven ve bağ sayesinde olumlu gelişme imkânı bulmaktadır.

Erken çocukluk döneminde ölçme ve değerlendirmede standart testlerin kullanılmasıyla yapılan formal değerlendirme, gözlem ve görüşme gibi yöntemlerin kullanılmasıyla yapılan informal değerlendirme ve bu yaklaşımlara alternatif olarak sunulabilecek, oyun temelli, dinamik ve program değerlendirme ile portfolyo yaklaşımları bulunmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Bu çalışmada, okullarda gelişim değerlendirilmelerinin sağlık taramaları, veli dönütleri, gelişim raporları ve gözlem aracılığıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Çocuğun fiziksel gelişiminin takibi açısından sağlık taramalarının yapıldığı anlaşılrken, önemi sadece 2 paydaş tarafından vurgulanmıştır. Bunun yanında, yönetici ve öğretmenler görüşlerinden tüm gelişimsel alanlar için yazılı veri olarak sadece dönem sonu gelişim raporlarının kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Paydaş görüşlerine göre çocuğun gelişimine yönelik değerlendirme aracı olarak veli dönütleri ve en çok gözlemin kullanılıyor olması dikkat çekicidir. Genel olarak, yapılan gözlemler aracılığıyla gelişimlerin değerlendirildiği, gözlenen ihtiyaca göre gelişimin desteklenmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak sağlanan ilerlemeye yönelik formal veya alternatif bir yaklaşımın tercih edilmiyor olması önemli bir bulgudur. Çocukların mevcut

durumları, eksikleri ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde nesnelliği ve doğruluğunu engelleyeceği düşüncesiyle çocukların tek tip değerlendirme yoluya değil de çoklu yöntem kullanılarak değerlendirilmesi önerilmektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Çalışmaya katılan öğretmen ve müdürler, mevcut programın yoğunluğu ve sınıfların hali hazırda oldukça kalabalık olmasından dolayı ölçme değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde kullanamadıklarını, sınıf yönetimi sürecinde bunları kullanmalarının neredeyse imkânsız olduğunu vurgularken, bu sınıf mevcutlarıyla uygun değerlendirme yöntemlerini kullanabilmeleri için ortaya çıkan personel ihtiyacından veya kullanılabilecek pratik ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedirler.

Mevcut şartlarda, çocuk gelişiminin uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirilemediği, anlık gözlemlere dayalı ilerlenmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu noktada ise her çocuğun gelişimsel sürecinin net olarak ortaya dökülemeyeceği, bazı önemli alanların gözden kaçırılabilmesi ve yeterli desteği alamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenler arasında, gelişim raporlarının yük olarak görüldüğü, yine onların çocuk gelişimini dikkate almadan kopyala- yapıştır yöntemiyle tüm çocuklara benzer şekilde değerlendirmeler oluşturdukları anlaşılmaktadır.

Bunların yanında, çocukların gelişimsel durumları ve ailelerin tutumları da gelişimi değerlendirmede zorluk oluşturmaktadır. Son yıllarda, çocukların özellikle artan tablet, telefon ve TV kullanımı nedeniyle gelişimsel problemler yaşadıkları ve bunları aşmada zorluklar yaşandığı anlaşılmaktadır. Çocuğun okula devamlılığını sağlamada ve okulda sağlanan ilerlemenin evde de devam ettirilmesi hususunda aile tutumları katılımcılar tarafından önemli görülmektedir.

Katılımcıların bulunduğu anaokullarında, ilgili konuda ortaya çıkan ihtiyaç ve zorlukların giderilmesinde ailelerle yapılan çalışmaların yanında sınıf ve okul içinde çeşitli çalışmalar da yürütülmektedir. Ailelerle yapılan çalışmalar, aile katılımı, veli toplantısı, birebir görüşmeler gibi çocuğun gelişimine yönelik çalışmalar olduğu gibi akademiler ile de veli bilinçlendirilmesi yapılmaktadır.

Paydaşlar arası iş birliği çocuk gelişiminin sağlanmasında önemli bir faktördür. Harrist vd. (2007)'nin çalışmasında paydaşlar arasında tartışılan konulardan biri de okul ve aile arasındaki iletişim ve uyumdur. Tuvalet eğitimi, beslenme alışkanlığı kazandırma, saldırgan davranışların sonlandırılması gibi konularda çocukla ilgili ortak bir hedefi olan okul ve

ailenin beraber çalışabilmesi karşılıklı saygı ve iş birliği gerektirir. Bu noktada paydaşlara göre aralarında sık sık yaptıkları toplantılar oldukça önemlidir. Yöneticilerin öğretmenlerle yaptığı toplantılar, onların çocuklarla neler yapıldığını bilmesini sağlarken, personel ve veli görüşmeleri personelin ihtiyaç duydukları alanlarda yardım bulabilmelerini sağlamaktadır. Aile eğitimi ve veli katılımı konusunda yöneticilerin destek vermesi gerektiğini söyleyen paydaşlar için çocuğu bırakma- alma saatinde yapılanlar gibi formal olmayan konuşmaların da çocuk gelişimi üzerine değerlendirmelerde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde, aile ve okulun çocuklarla ilgili bilgi paylaşımında bulunduğu ve öğretim programlarının ailelerle ortaklaşa oluşturulduğu ortamların çocuk üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür (Sylva, vd., 2004).

Sınıf içi çalışmalar, çocuğun gelişimsel olarak desteklenmesine katkı sunan, çocuklarla beraber yapılan çalışmalardır. Bunlar, beslenme alışkanlığı kazandırma, zengin materyal sunma, geziler ve program dışı etkinlikler olarak sıralanabilir. Çalışmaya katılan öğretmen ve müdürler, çocuğun desteklenmesinde okul öncesi eğitim programının dışında çeşitli kulüp ve faaliyetler yürütmektedir.

Okul içi çalışmalarsa iç ve dış paydaşlarla çocuğun gelişimine yönelik olarak yapılabileceklerin görüşüldüğü ve fırsatları arttırmaya yönelik yapılan iş birlikleridir. Bu alanda, çalışmaya katılan öğretmen, müdür, okul psikolojik danışmanı ve yardımcı personelin iletişim ve iş birliği halinde bir bütün olarak çalışmalar yürüttüğü görülürken, yapılan çalışmalar hem çocukları hem de paydaşları destekleyici yöndedir. Süreç içinde, diğer personellerin sadece görev alanlarından sorumlu olmadıkları, alanda yeterli destekte bulunabilmesi için belirli özelliklere göre seçilip, eğitime yönlendirildikleri ve çocuk gelişimini destekleyerek öğretmenlerin de en büyük yardımcıları oldukları anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmayla benzer şekilde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan diğer personelin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşlerini inceleyen çalışmada, personelin sürece doğrudan ve dolaylı olarak olumlu katkıda bulunduğu görüşü hakimdir. Personelin sahip olması gereken kişisel yeterlilikler (sevecen ve güler yüzlü olma, bedenen ve ruhen sağlıklı olma, olumlu rol model davranışlar sergileme vb.) ve mesleki yeterlilikler (çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim hakkında bilinç sahibi olma, mahremiyet eğitimi hakkında bilinçli olma, temizlik, gıda hijyeni, iş sağlığı ve güvenliği ile temizlik malzemelerinin kullanımı hakkında bilince sahip olma, görev ve sorumluluklarının bilincinde olma) gibi özellikleri vurgulanmıştır. Sahip olunan özelliklerle personellerin

çocukların okulu sevmelerini veya okuldan uzaklaşmalarını etkiledikleri, velilerle kurdukları iletişim ve görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalarıyla kuruma olumlu katkıda bulundukları anlaşılmıştır (Köse, Uzun ve Öner Özasan, 2018). Bunun yanında özellikle gelişimsel geriliği olan çocukların desteklenmesi adına Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin sürekli iş birliği yapılan önemli bir dış paydaş olduğu söylenebilir.

5.1.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fizisel Koşullara İlişkin Görüşler

Fiziki yapı ile birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanan hijyen, güvenlik ve beslenme koşulları yapısal kalite boyutları arasında yer almaktadır. Bu kapsamda, anaokullarındaki uygulamalar ve ihtiyaçlar katılımcı görüşleriyle anlaşılmaya çalışılmıştır.

Anaokullarında ilgili alanda yürütülen çalışmalara dair, ihtiyaca yönelik personel bulundurulması haricinde veli görüşünün bulunmaması dikkat çekici bir bulgudur. Görüşlere göre, öz bakım uygulamaları ve çocuk merkezli tedbirler bu alanda çocuklara yönelik uygulamalardır. Anaokullarındaki koşulları geliştirmeye yönelik olarak, hijyen alanında dezenfekte çalışmaları, fiziki çevrenin geliştirilmesine yönelik özellikle ekim-dikim alanları ve yaşam becerileri merkezlerinin oluşturulmasıyla açık hava alanlarının iyileştirilmesi, güvenlik önlemi olarak kamera ve güvenlik kartı uygulaması ile beslenme alanında beslenme listesi uygulamasının yürütüldüğü görülmektedir. Okullarda temizlik ve gıda alanında sertifikalı ürün teminine özen gösterildiği anlaşılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı ortaklaşa çalışması olan “Beyaz Bayrak” ve “Okulum Temiz” adlı MEB yaygın ve örgün eğitim kurumlarında sağlık, temizlik ve hijyen konularının iyileştirilmesi ve bu konularda bilinçli nesiller yetiştirme amaçlı projeler ile “Beyaz Bayrak” sertifikası olan okulların alabildiği, beslenme ve hareketli yaşam konularında bir bilincin oluşturulması adına uygulamaların desteklenmesini hedefleyen “Beslenme Dostu Okul” projelerinin anaokullarında kapsamlı bir şekilde yürütülmeye çalışıldığı ve bu projelerin ilgili alanlarda belirli standardın yakalanmasında oldukça faydalı olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu alanların düzenli ve kontrollü işleyişi içinse her merkezde özel olarak görevlendirilmiş yardımcı personel bulundurulmaya çalışılmaktadır.

Çocuklar için sağlanacak çeşitli güvenlik ve sağlık önlemleri ile çocukların keşfederek öğrenmelerine fırsat sunan, eğitim programındaki kazanım ve göstergelerin elde edilmesine yardımcı olacak eğitim ortamı ve materyallere sahip olan kurumlardan daha çok verim alabilmektedirler (Özkubat, 2013). Paydaş görüşlerine göre kurumlarda ilgili alanlarda

yürütülen çalışmalar çocukların rutinlerinin oturmasını, özgüven geliştirmelerini, okula güven duymalarını ve öz bakım becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Kıldan (2010), okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel donanım ve çevrenin önemini “nitelikli hazırlanmış fiziksel çevre ve eğitim programları içinde çocuk arkadaş ilişkileri kurmayı, birlikte bir şeyler yapmayı, iş birliğini ve toplum içinde sorumluluk almayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenir” şeklinde vurgulamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında binaların planlaması çocukların gelişimleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Çevrelerinde olup bitene karşı oldukça ilgili olan çocukların hareket etmesine teşvik edecek binalar tasarlanmalı böylece çocukların sadece görerek ve dinleyerek değil keşfederek öğrenmesine ortam hazırlanmalıdır. Anaokullarında ilgili koşulların geliştirilmesinde ortaya çıkan zorluk ve ihtiyaçlar ise fiziksel, ailesel ve maddi kaynak yetersizliği olarak karışımıza çıkmaktadır.

İlgili paydaş görüşlerine göre, kurum binalarının okul öncesi eğitime yönelik tasarlanmaması zorlukların temelini oluşturmaktadır. Buna göre çok katlı binalar, sınıfların darlığı ve yemekhane hizmetlerinin olmaması ilgili alanlarda yapılacak çalışmaları ve çocukların kurumlardan yeterli verimi almasını engellemektedir. Çocukların okul çevrelerini kavramasında kat sayısı önemli bir etkidir. Okul binasının yüksekliği çocukların okulu kavramalarını güçleştirerek, gerçek çevrenin neye benzediğinin bilmemesinden dolayı güvensizlik duygusu yaratmaktadır. Bahçeye ulaşmanın zorluğu, diğer katlarda yer alan akranlarıyla yaşanan iletişim ve etkileşim zorluğu, yabancılaşma duygusu gibi çeşitli olumsuz etkiler de yine yüksek katlı eğitim kurumlarıyla ilgili sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Gür, Özbilen ve Ertürk, 1989).

Katılımcılar özellikle okulların bahçe ve açık alanının ya hiç olmadığından ya da yetersiz olduğundan bahsetmektedirler. Görüşlerden, çocukların, gün içinde açık havaya çıkma fırsatı olmadan dar sınıflarda genellikle masa başı etkinliklerle eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Bu çalışmayla benzer şekilde Yunanistan’da çocuk bakım evleri ve anaokulları üzerine yapılan çalışmada, her iki kurumda da etkinliklerin doğa, bilim veya bilişim teknolojileri yerine daha çok masa başında oturmayı gerektiren, ince motor ve sanat aktiviteleriyle blok oyunlarına odaklanıldığı ortaya konmuştur (Gregordias, Tsigilis, Grammatikopoulos ve Kouli, 2015). Oysa çocuğun yapılandırılmamış oyunu ve açık havada oyun zamanı oldukça önemlidir. Çocuğun yapılandırılmamış oyunu sırasında öğretmenin yapacağı gözlemler, çocuk gelişiminin değerlendirilmesinde önemli bir fırsatken bu

değerlendirmeler sonucunda çocuğun ihtiyaç duyduğu alana yönelik etkinliklerin planlanması ve çocuk gelişiminin ve öğrenmesinin sağlanması mümkün olabilmektedir. Özgünlü ve Veziroğlu Çelik (2018)' e göre günlük akış içinde yapılandırılmamış oyuna daha fazla yer veren öğretmenlerin oyunu bir eğlence aracı olarak gördükleri ve sosyal gelişimi desteklemeyi daha ön planda tuttıkları görülürken, oyunun kurgusunu, düzenlemesini ve oyun sürecini çocuğa bırakan öğretmenler çocukların kendi seçimlerini kendilerinin yapmasını sağlayarak olumlu benlik gelişimi ve öz saygı kazanmalarına destek verdiklerini düşünmektedirler. Bunun yanında, çocukların hareket etmesine imkân tanıyarak onların tüm gelişimsel alanlarını destekleyen açık hava eğitime yönelik yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin açık hava alanlarını daha çok çocukların fiziksel gelişimleri için kullandıkları ve öğrenme alanı olarak görmedikleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin açık hava alanlarını zaman, hava koşulları, okul bahçesinin fiziksel özellikleri, okul idaresinin sınırlamaları, kendi istekleri, veli tepkileri, sınıfların kalabalık olması ve çocukların hasta olacağı düşüncesiyle bu alanları kullanmadıkları belirlenmiştir (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012; Tepebağ ve Aktaş Arnas, 2017).

Çocukların bakışıyla değerlendirecek olduğumuzda, kendilerine başka alternatifler sunulmaması ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmaması nedeniyle çocuklar sanat etkinliklerini en sevmedikleri etkinlik türü olarak tanımlarken (Adak Özdemir, 2018), nitelikli bir şekilde planlanan yeterli güvenlik önlemlerinin alındığı açık hava alanlarında yaş gruplarına göre bireysel ve sosyal oyunlara katılmaya istekli olduklarını ve bu sırada herhangi bir oyuncağa ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir (Arabacı ve Çıtak, 2017). Araştırma sırasında gözlemlenen okulların pek çoğunun hiç bahçeye sahip olmaması, bahçesi olanların ise küçük ve üzerinde hiçbir bitki vs. olmadan sadece beton kaplı olması dikkat çekicidir. Doğayla buluşması zor olan İstanbul'da çocuğun okul sayesinde açık hava ile buluşup farklı duyularını ve gelişim alanlarını destekleyebilecek fırsatların sunulmaması eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada, anaokulunun sahip olduğu fiziki imkanlar ve bunların geliştirilmesinin okulun yer aldığı çevrenin sosyo- ekonomik durumu ve ailelerin bilinç durumuyla bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Anaokullarında gerekli temizlik, hijyen ve beslenme koşullarının sağlanması adına belirli bir ücret alınır. Katılımcı görüşlerine göre, bu ücretlerin cüzi miktarlar olmasından dolayı kurumlarda maddi sıkıntılar yaşandığı anlaşılmaktadır. Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönergesi gereği diğer personel kadrosu bulunmayan bağımsız anaokulları sözleşmeli personel çalıştırmak durumunda ve ücretlerini de okul

bütçesinden vermekle yükümlüdür. Elde edilen gelirin büyük bir kısmının personel giderine ayrılmasından kaynaklı eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetlere ayrılan pay düşük kalmakta, bu nedenle de fiziki imkanların geliştirilmesine yönelik uygulamalar kısıtlı olmaktadır. Bunun yanında ailelerin çocuğun öz bakım gelişiminde çocuğa yeterince fırsat vermemiş olması, yükü okulun ve öğretmenlerin üzerine bırakmaktadır.

Çeşitli araştırmalarda, okul öncesi öğretmenleri eğitim programının uygulamasıyla ilgili sınıf içi malzeme ve donanım eksikliklerini, fiziki yetersizliklerden dolayı öğrenme merkezlerinin oluşturulmadığını belirtmişlerdir. Anaokullarında öğrenci aidatları ve bütçe yetersizliğinden dolayı sınıflara materyal ve oyuncak alınamaması, kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanamaması, yardımcı personel alımı yapılamaması gibi ortak sorunlar olduğu anlaşılrken (Atalar, 2017; Can ve Kılıç, 2019; Deveci ve Aykaç, 2018; Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018), ülkede merkezi sistemden ayrılan mal ve hizmet alım giderleri ile sermaye gider paylarının oldukça kısıtlı olmasından dolayı nitelikli eğitim ortamının oluşturulması ve sürekliliğinin sağlanmasında eğitimin tüm kademelerinde sorunların yaşanıyor olması (Sağ, 2021) Türk Eğitim Sisteminde kalitenin arttırılmasına yönelik büyük bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Mesleki ve Kurumsal Gelişime İlişkin Görüşler

Okul öncesi eğitimde personel eğitimi yapısal kalite boyutlarındandır. Paydaşların, alana yönelik gelişimlerinin kurumsal ilerlemeyi de beraber getireceği düşünülmektedir. İlgili sorular aracılığıyla elde edilen görüşlerle katılımcıların mesleki ve kurumsal gelişime yönelik adımları ile gelişime yönelik uygulamalarına paydaşlarından nasıl geri dönüş aldıkları anlaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan 1 müdür ve 1 veli haricinde tüm paydaşların gelişime yönelik bireysel ve kurumsal çaba içinde olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmada yer alan bir anne evde daha küçük çocukları olması nedeniyle fırsat bulamadığını söylerken, bu alanda görüş bildiren yönetici zamanında drama, orff vb gibi çeşitli eğitimlere katılsa da bu eğitimlerin sınıflarda çocuklarla uygulanabilir şekilde sunulmamasından dolayı alınan eğitimlerin işe yaramadığını söylemektedir. Bu konuda, bir başka müdür de benzer şekilde aldığı eğitimlerin sınıflarda farklı gelişimsel durumları olan çocuklar ve fazla çocuk sayısından uygulanabilirliğinin olmadığını söylemektedir. Katılımcılara göre, alınan teorik eğitimlerin sınıflarda uygulanabilirliği öğretmenin tecrübesiyle alakalıdır.

Okullarda yönetici, öğretmen ve çalışanların nitelikleri kurum kalitesini etkileyen en önemli faktörlerdendir. Çocukların öğrenmeleri doğrudan iletişim kurdukları yetişkinlerin eğitimleriyle ilgilidir (Burchinal vd., 2002; Madani, 2019). Türkiye’de insan kaynakları gelişimi için yeterli önem verilmediğini ve hizmet içi ve profesyonel gelişim eğitimleriyle tüm personelin gelişimine yönelik faaliyetler düzenlenmesini öneren araştırmalar (Yaya, 2016) olsa da mevcut çalışmada yüksek lisans eğitimi, öğretmen ve müdürler için akademik gelişim fırsatı sunarken, bazı personellerin de açık lise ve açık öğretim fakülteleri çocuk gelişimi bölümünde okuyarak kendilerini bu alanda geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Aldıkları eğitimlerin yanında diğer personellerin çoğunluğu okul öncesi eğitime dair farkındalıklarını gerek kendi çocukları ve okulda edindikleri tecrübe gerekse öğretmenleri gözlemleyerek kazandıklarını söylemektedir.

Harrist vd. (2007)’in çalışmasında katılımcılar eğitilmiş personelin gelişimsel olarak uygun yöntemleri kullanma, çocukların ve ailelerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma ve öğrenmeye yönlendiren eğitim programlarını daha iyi takip edebilmelerini sağlayacağını söylemektedir. Öğretmen ve kurum sahipleri mevcut personellerin sürekli gelişim göstermesinin sağlanmasıyla kalitenin artırılabilirliğine inanmaktadır. Personel eğitimi kurumların ihtiyaç duyduğu değişim mekanizmasının temel taşı olarak görülmektedir.

Mevcut çalışma pandemi sürecinde yapılmıştır. Bu süreçte, sosyal medyada aktif olarak eğitimler düzenlenmiş ve bu eğitimlere paydaşlar tarafından ilgi gösterilmiştir. İnternet aracılığıyla alanında uzman kişilere, kapsamlı bilgi ve alternatif uygulamalara erişimin kolaylığı paydaşların bireysel gelişimlerini desteklemektedir.

Katılımcılar arasında basılı yayın takibi en çok tercih edilen gelişimsel yöntemdir. Diğer alanlarda fazla görüş bildirmeyen velilerin özellikle pedagojik kitaplarla kendilerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Müdürlerse, okul öncesi eğitim alanına yönelik makale, dergi ve kitap takiplerinin dışında yönetici kimlikleri gereği bakanlık tarafından gönderilen genelge ve yazıları da takip etmektedirler. Mesleki olarak gelişimini sürdüren yöneticilerin, çocukların yüksek dil, erken okuryazarlık ve matematik becerilerine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Hong, vd., 2019).

Katılımcıların gelişime yönelik bireysel çabalarının yanında paydaşlar arası iş birliği yürüttükleri de görülmektedir. Gündüz (2018)’nin eğitim faaliyetleri sürdüren derneklerin

bazılarının yeterince faaliyette bulunmadıkları sonucunun aksine ebeveyn- çocuk sağığı ve eğitime yönelik vakıflarla ve eğitim kapsamındaki derneklerin katılımcıların bireysel gelişiminde katkısı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, mesleki örgütlerin sürdürdükleri çalışmalar ile öğretmenlere yasal destek sağlama, özlük haklarının iyileştirilmesi ve okul yönetimine destek olma gibi olumlu etkilerinin yanında, etik dışı davranışlar, siyasi kutuplaşma ve iletişim problemleri gibi olumsuz sonuçları olduğu tespit edilmiştir (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017). Yapılan çalışmada da öğretmen ve yöneticiler mesleki örgütlerin sürdürdükleri eğitim ve seminerler ile paydaşların mesleki gelişimlerini desteklerken, bir yandan da verdikleri örgütsel desteklerle kurumsal ilerlemeyi sağladığını aktarmıştır. Ancak mesleki örgütlerin olumsuz herhangi bir etkisinden bahsedilmemiştir.

Eğitimcilere yönelik sürdürülen Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim seminerleri ile 2023 Eğitim vizyonu doğrultusunda İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen öğretmen akademileri çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticiler tarafından oldukça faydalı bulunmakta ve aktif katılım sağlanmaktadır. Görüşlere göre, paydaşların eğitimlere katılması konusunda okul yöneticilerinin yönlendirici olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle personelin eğitim alması doğrultusunda dış paydaşlarla iş birliği yapan yöneticiler, okul içinde düzenledikleri eğitim, seminer ve toplantılarla gerek personelin gerekse velilerin okul öncesi eğitim alanında kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Düzenlenen bu eğitimler kurumsal gelişime de katkı sunmaktadır.

Millî eğitim bakanlığı tarafından anaokullarının gelişimine yönelik projeler desteklenmektedir. Eko-okul projesi, siber güvenlik projesi gibi projeler ile uluslararası e-twinning projeleri katılım için motivasyon sağlamaktadır. Bunun yanında yürütülen materyal tasarımı gibi bazı projelerinse özlük hakları ve maddi bir getirisi olmadan katılım zorunluluğuyla yapılması öğretmenler tarafından angarya olarak algılanmaktadır. Dünya Bankası (2011), yüksek kalitedeki öğretmenlerin işte kalmalarını sağlayabilmek adına yeni teşviklerin yaratılması ve maddi kaynakların artırılması gerektiğini önermektedir. Böylece öğretmenlerin daha yüksek motivasyonla görev yapmaları sağlanacaktır.

Mesleki iş birliği, gerçek ve profesyonel etkileşimler olarak nitelendirilebilir. Meslektaşlar arası yardımlaşma onların büyük mesafeler almasında kolaylaştırıcıdır. İş birliği sayesinde profesyonel gelişimin desteklenmesi hem öğrencilere hem de meslektaşlara olumlu katkılarda bulunur (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Paydaşlar arasında bireysel çalışmalardansa, takım halinde çalışılabilecek projelerin daha çok tercih edildiği

söylenir. Katılımcıların en çok birbirimizle paylaşarak kurumsal gelişime katkı sunuyor demesi de bunun bir kanıtı olarak sunulabilir. Paydaşlar, ortak amaç doğrultusunda açık iletişim ve iş birliği halinde yürüttükleri çalışmalarla kurumsal gelişime olumlu katkı sunmaktadırlar.

Katılımcıların öğrenme ve gelişme motivasyonu ile hareket edip bağlı oldukları kuruma katkı sunma çabaları paydaşları tarafından çoğunlukla olumlu karşılanmaktadır. Görüşlere bakıldığında, katılımcılar arasında, paydaşların karar mercii olarak öğretmen ve yöneticileri gördüğü söylenebilir. Velilerin çocuklarındaki gelişime bağlı olarak paydaşlarla iş birliği yapma çabasına girdiği görülürken, öğretmen ve yöneticilerin, mevcut koşullara göre uygulanabilir bulunan noktalarda tüm paydaş gruplarından gelen önerileri değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında çok az sayıda da olsa özellikle öğretmen grubu içinde gelişimsel faaliyetlerin angarya olarak görüldüğü ve engellemeye yönelik tavır ve söylemlerin de olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan tüm paydaş grupları içinde çoğunluğun mesleki gelişime açık olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

5.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul İklimine İlişkin Görüşler

Okul iklimi kurumsal kaliteyi belirleyici öğelerden biridir. Anaokullarındaki okul ikliminin anlaşılacak çocuklar ve paydaşlar üzerindeki etkileri ile bu alana yönelik uygulamalar öğrenilmeye çalışılmıştır. Buna göre bağımsız anaokullarında var olan olumlu ve olumsuz iklimin çocuklar ve yetişkinler üzerine etkileri olduğu aşikardır.

Anaokullarındaki olumsuz iklim paydaşlar tarafından çocukların okula gelmek istememesine neden olduğu yönünde değerlendirilmektedir. Bunun yanında olumlu bir okul ikliminde eğitim alan çocuklar okula güven duyarken, verimli bir eğitim süreci geçirmekte en önemlisi de orada mutlu olmaktadır. Burada paydaşların çoğunlukla okul ikliminin çocuklar üzerine etkisinin olmadığı şeklindeki söylemlerinin genel olarak etkiyi olumsuz bir olgu olarak düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir çünkü ilgili görüşler yaşanan olumsuz deneyimlerin çocuğa yansıtılmamaya çalışıldığını bu nedenle de onlara bir yansıması olmadığı yönündedir.

Okullarda paylaşımcı, iş birliği ve sorumluluk sahibi öğretmenler ile tüm personel arasında kurulan açık ve önyargısız iletişim okul ikliminin oluşumunda etkilidir (Karademir ve Ören, 2020). Paydaşların yer aldığı kurumlar bağımsız anaokullarıdır. Kendine ait bir bina ile, tüm öğretmen ve yöneticilerin aynı branştan olması dolayısıyla aynı dili konuşma

ve aynı amacı paylaşma hali olumlu okul iklimi yaratmada başlıca unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bu hal ise paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği halini sağlamaktadır. Katılımcılar, bağımsız anaokulu şartları sayesinde aralarındaki yardımlaşma ve paylaşım durumunun arttığını söylerken, bu durum arkadaşlık ilişkilerini de doğurmakta ve paydaşlar için sosyal bir ortam da oluşturmaktadır. Benzer bir çalışmada bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu okul iklimi algısı ortaya konmuştur. Buna göre, olumlu okul iklimini mesleki gelişim, üzerinde anlaşılmış hedefler belirleme, görev bilinci, fiziksel ortam ve yenilikçilik ile tanımlanmaktadır (Veziroğlu Çelik, 2014).

Kurum çalışanlarının okulda geçirdikleri zamandan keyif alması, yaptıkları çalışmalarının kurum tarafından desteklenmesi ve yapılan motivasyon çalışmaları kurumun dinamik yapısını korumasını sağlayacaktır (Yaya, 2016). Paydaşları tarafından anlaşılan ve desteklenen kişiler psikolojik olarak olumlu etkiler yaşamaktadır. Katılımcılar, kendilerini öncelikli olarak mutlu ve huzurlu hissetmektedirler. Kendilerini ailede ortamında gibi hisseden paydaşlar, kuruma bağlılık geliştirerek uzun yıllar boyunca görevlerini aynı kurumlarda sürdürmekte veya çocuklarını bu kurumlara göndermektedirler. Araştırmacılar ve ailelere göre kurumlarda çalışanların uzun süreli ve kalıcı olması önemli bir kalite göstergesidir (Ceglowski ve Davis, 2004).

Özellikle pandemi sürecinde azalan çocuk sayısı ve gelirler nedeniyle işten çıkarılan diğer personel, okula olan aidiyetleri nedeniyle kuruma gelip görevlerini ücretsiz/gönüllü olarak sürdürmeyi tercih etmişlerdir. Bu olumlu ortamın yaşanan tüm fiziksel zorlukları göz ardı etmeye yardımcı olduğu ve çalışma motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Bu bulguyu destekleyici nitelikte Toprakçı ve Altunay (2017)'nin çalışmasında okul yardımcı personellerinin okul içinde ortak değer paylaşımı sonucunda olumlu yaşantılar elde ettikleri anlaşılmış bunun da psikolojileri üzerinde iyi bir sonuç doğurarak okulu destekleyici bir tutum geliştirmelerini sağladığı görülmüştür. Olumsuz yaşantıların sebebi ise tercih edilen iletişim yöntemleri olarak belirlenirken, çalışanların herhangi bir olumsuz yaşantı durumunda olumsuz duygularından dolayı yalnızca kurumun yapı ve işlevini koruyucu bir tutum sergiledikleri belirtilmiştir.

Sınırlı sayıda görüş bulunsa da olumsuz okul iklimi deneyimi olan katılımcılar bu ortam içinde kendilerini fizyolojik ve psikolojik olarak iyi hissetmediklerini aktarmaktadırlar. Paydaşlar arası iletişim ve paydaş tavırları olumlu olduğu takdirde ne kadar olumlu sonuç

doğruyorsa, olumsuz olması halinde tüm paydaşlar üzerinde fizyolojik ve psikolojik olarak etkiler bırakmaktadır. Bunun yanında, anaokullarında karşılaşılan maddi kısıtların etkisi burada da söz konusudur. Maddi kısıtlamalardan dolayı hem materyal ve malzeme hem de personel sıkıntısı yaşanan okullarda bu açıkların kapatılması için ekstra efor sarf edilmesi, gerekirse ekstra mesai harcanması veya kaynak yaratma çabası söz konusudur. Bu da öğretmen, yönetici ve yardımcı personelde fiziksel yorgunluk, yıpranma ve düşük motivasyona sebep olmaktadır. Yaya (2016) müdürlerin okul bütçesini yönetmekte zorlandıklarını ve mevcut bütçenin neredeyse hepsini fiziksel imkanları geliştirmek için harcadığını belirterek bu konuda mutlaka bir okul finansmanı sağlanarak, yöneticilerin yaşadıkları kaygı ve enerji kayıplarının önüne geçilmesi gerektiğini söylemektedir.

5.1.6. Toplumun Okul Öncesi Eğitime Bakış Açısına İlişkin Görüşler

Okul öncesi eğitim alanında kalite boyutlarından biri toplum ve toplumsal iş birliğidir. Burada öncelikli olarak paydaşların, toplumun okul öncesi eğitimi nasıl gördüğü ve bu doğrultuda nasıl sürece dahil edilebileceği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Toplumun okul öncesi eğitimi gerekli ve önemli gördüğüne inanan katılımcı sayısı oldukça azdır. Çalışmada bu inanca sahip olan öğretmen ve yönetici bulunmamaktadır. Bunun yanında geçmişe göre belirli bir ilerleme olduğunu söyleyen ancak bu ilerlemeyi hala yeterli görmeyen katılımcı sayısı oldukça fazladır. Toplumun bilinçlenmesi ve ebeveynlerin çalışma zorunluluğunun olması bakış açısını iyileştirirken, öğretmen ve müdürler diğer branşlardan olan meslektaşlarının dahi okul öncesi eğitimi önemli görmediği, dolayısıyla gerek ilkokul ve ortaokul bünyesinde çalışırken gerekse milli eğitim toplantılarında saygıyla karşılanmadıklarını vurgulamaktadırlar. Bu durum, milli eğitim içindeki ve dış paydaşlarla iş birliği yaparken öncelikli alan olarak görülmedikleri için çeşitli zorluklar doğurmakta ve imkanlara ulaşmakta sıkıntılar yaratmaktadır.

Başturan ve Görgü (2020)'nin ortaya koyduğu sonuçlarda, okul öncesi öğretmenlerin değersizlik sorununa ilişkin görüşlerinde de öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi, bakıcı veya dadı gibi algılanma, okul yönetimi tarafından takdir görememe gibi nedenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de farklı kademelerde görevli okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimiyle ilgili görüşlerinin alındığı çalışmada ise yöneticiler, çocukları ilkokula hazırlaması, onların özgüven kazanmaları ve sosyalleşmelerine yardımcı olması nedeniyle okul öncesi eğitimi gerekli gördüklerini ve kendi kurum imkanları el verdikçe okul öncesi

eğitimi desteklemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir (Kaya ve Köse, 2020). Yapılan çalışmayla örtüşmeyen bu sonuç, farklı kademelerdeki yöneticiler her ne kadar destek verdiklerini söyleseler de bu desteğin hem bakım hem eğitim kapsamıyla çalıştığından diğer kademelerden farklı ihtiyaçları olan okul öncesi eğitimcilerinin beklentilerini karşılamamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcılar arasında, okul öncesi eğitime yönelik yeterli bilinçlendirme çalışması yapılmadığı ve bakanlık tarafından da yeterince önemli görülmediği yargısı vardır. Anaokullarının zorunlu eğitim kapsamı dışında olması, toplum tarafından önemli görülmemesi sebebi olarak görülmektedir. Toplumun, “gerekli olsaydı zorunlu olurdu” yargısı taşıdığını düşünen paydaşlar bir de anaokullarına ücret ödeme zorunluluğundan dolayı ailelere maddi bir yükü olduğu gerekçesiyle, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların sadece oyun oynayıp döndüğü, gereksiz ve masraflı bir yer olarak görüldüğünü düşünmektedirler. Katılımcılara göre, birçok aile çocukların anaokullarında yaptıklarını evde verebilecekleri inancını taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda da benzer şekilde okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin artırılması için destekleyici politikaların geliştirilmesiyle birlikte, aile eğitimlerinin düzenlenmesi, zorunlu eğitime geçilmesi ve okullara yapılan mali yatırımların artırılması gerekliliklerinden bahsedilmiştir (Can ve Kılıç, 2019; Sildir ve Akın, 2017; Yıldız ve Akbaba, 2013). Bu noktada erişilebilir ve uygun fiyatlı erken çocukluk eğitiminin kaliteyi belirleyici unsurlardan biri olduğu unutulmamalıdır (Mooney ve Munton, 1998).

Geçmiş yıllarda ebeveynler okul öncesi eğitim kurumlarını kendi çalışma saatleri içinde çocukların bakıldığı yer olarak görmekteyken, günümüzde aileler okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine yönelik faydaları hakkında bilgi sahibidir. Bu nedenle ailelerin kurumlardan beklentileri de değişmiştir. Bu değişim ile aileler okul öncesi eğitim kurumlarını bakım yeri olarak değil eğitim kurumları olarak görmektedirler (Aktaş Arnas, 2002). Yapılan çalışma ilgili araştırma sonucunun aksine bir sonuç ortaya koymuştur. Katılımcılar arasında en yaygın inanç okul öncesi eğitim kurumlarının bakım evi olarak görüldüğü inancıdır. Bu inançla, sadece çalışmak zorunda olup çocuğuna bakacak güvenli bir kişi bulamadığından bu kurumları tercih eden ailelerin yanında, çocuğu evden uzaklaştırıp kendine zaman ayırmak isteyen ama çalışma zorunluluğu olmayan ailelerin de çocuklarını anaokullarına gönderdikleri düşünülmektedir. Benzer bir araştırmada, yönetici ve öğretmenlere göre velilerle yaşanan sorunların temelinde velilerin öğretmeni bakıcı olarak görmesi yattığı ortaya konmuştur (Ekinci, 2019).

Görüldüğü üzere, katılımcılar toplumun okul öncesi eğitime dair olumsuz bir tutum içinde olduğu ve yeterli önemin gerek bakanlık gerekse halk arasında verilmediği inancındadır. Bu bilincin değiştirilmesi ve toplumun sürece daha çok dahil edilmesi adına öneriler getiren paydaşlar arasında, okul öncesi eğitiminin öneminin anlatılması ve yaygınlaştırılmasının devlet politikası haline getirilmesi bu doğrultuda, kaynakların arttırılarak alt yapının güçlendirilmesi, medya ve iletişim araçları ile bilgilendirici çalışmalar yürütülmesi, zorunlu hale getirilip aynı zamanda maddi yükünün ortadan kaldırılması ile katılımın arttırılması gerekli görülmektedir. Böylece, toplumun büyük bir çoğunluğuna ulaşılabilir, gerekliliği anlatılabilir ve anaokullarında eğitim gören çocukların gelişimlerinin fark edilmesi ile de kendiliğinden bir güçlenme yaşanacaktır.

Tüm bunlarla beraber katılımcılar arasında, okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmamasına sebep olarak öğretmenin vizyonu ile gerekli duruşu sergileyemediği yönünde bir anlayış da söz konusudur. Öğretmenin kendini eğitmesi, bir vizyon geliştirmesi ve okul öncesi eğitime yönelik tutumuyla örnek teşkil etmesiyle topluma yön verebileceği düşünülmektedir.

Bu noktada, kurumların kendi çevrelerinde yapabilecekleri uygulamalar da söz konusudur. Bunlardan ilki kendini geliştiren öğretmenin katkılarıyla hazırlanacak olan aile eğitimleridir. Düzenli aralıklarla yapılacak olan veli eğitimleri ile ailelerin bilinçlendirilmesi ve onların da kendi çevrelerine aktarması sağlanarak geniş kitlelere ulaşılabilirliği düşünülmektedir. Dernekler, vakıflar ve diğer meslek grupları (diş hekimleri, çocuk doktorları vs.) muhatap oldukları çocuklu ailelere yönelik yürütecekleri çalışmalarla okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çabasına dahil olabilecekleri gibi, belediyeler, iş adamları ve bağışçılara okul öncesi eğitimin önemi aktararak onların alt yapı çalışmalarına dahil edilmeleri mümkün olabilecektir.

Harrist vd.(2007)' e göre erken çocukluk eğitimi alanında gelişim görülmemesinin temel nedenlerinden biri toplumun bu alana yeterli önemi vermemesidir. Paydaşlara göre politika yapıcılar da dahil olmak üzere toplumun büyük çoğunluğu erken çocukluk eğitimi aileler için gerekli görülmediği inancındadır. Öğretmenler, yöneticiler, politika yapıcılar ve toplum hep birlikte bu algının değişmesi için çabalayabilirler. Öğretmenlerin öz benliklerinin arttırılması onların işe bağlılıklarını arttırırken çalışma alışkanlıkları edinmesini ve çocukları önemsemesini sağlayabilir. Toplum, eğitimcilere saygı, ailelere ve çocuklara ilgi gösterip, erken çocukluk eğitim kurumlarının çevresinin korunmasına yönelik

dikkatli davranmalıdır. Bu noktada yürütülen politikalar toplumun erken çocukluk eğitimcilerine değer vermesini kolaylaştırıcı bir etkidir. Aynı zamanda toplum, yerel yönetim ve ticari işletmelerle kurulacak iş birlikleri erken çocukluk eğitiminde kaliteyi arttırıcı bir faktördür (Yaya, 2016).

5.1.7. Genel Sonuç

Okul öncesi eğitimde kalite ile ilgili paydaş görüşlerini incelemek üzere İstanbul İli Anadolu Yakasında bulunan bağımsız anaokullarında yapılan çalışmada tüm paydaşların çeşitli nitelikler üzerinden kaliteyi fiziki çevre, personel yapısı, eğitim ve öğretim, yönetsel süreçler ve ilişkiler göstergeleri ile tanımladıkları anlaşılmaktadır. Literatürle paralellik gösteren bu sonuçlar çalışmanın hedeflediği genel çerçeveye de uyum göstermektedir.

Kaliteyi yapısal kalite ve süreç kalitesi genel başlıkları altında çocuk gelişimi ve değerlendirilmesi, fiziki çevre (temizlik, beslenme ve güvenlik), mesleki ve kurumsal gelişim, okul iklimi, toplumla iş birliği yönünden incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre, bağımsız anaokulu yapısının sadece okul öncesi eğitim üzerine odaklanması öğretmenler, yöneticiler, diğer personeller ve veliler arasında işbirlikçi bir kültürün yaratılmasında yardımcıdır denilebilir. Bu sayede kurulan olumlu ilişkiler ve etkili iletişim sayesinde tüm paydaşların kendilerini aile ortamında gibi güvende hissederek yardımlaşma bilinciyle çalıştıkları ortadadır. Bu sayede çoğu katılımcı çocuk gelişimi ve öğrenmesi alanında kendini geliştirmek ve kurumu ileri noktaya taşıyabilmek amacıyla çeşitli faaliyetler sürdürebilmektedir. Bu sonuçlar bize okul içinde paydaşlar arası etkileşimlerin olumlu yönde olduğunu gösterirken, süreç kalitesinin yüksek seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Her ne kadar olumlu iletişimler kurulabilse de bu ortamın kurulabilmesi çeşitli zorlukların aşılabilmesiyle ilgilidir. Yapısal kalite göstergesi olarak finansman konusunda herhangi bir soru sorulmamasına rağmen anaokullarında yaşanan sorunların temelinde bütçe sıkıntısının olduğu söylenebilir. Okulların fiziki çevrenin geliştirilmesi, materyal, beslenme ve hijyen temini için alınan ödeneklerin neredeyse tamamı kadrolu personel bulunmaması nedeniyle çalıştırılacak diğer personel giderine ayrılmaktadır. Ekstra kaynak yaratamayan okullarda yeterli sayıda diğer personelin bulunmadığı görülmektedir. Bu noktada personelin üzerinde ekstra bir iş yükü oluşmaktadır. Özellikle çalışmanın yürütüldüğü pandemi döneminde anaokullarında kayıt sayısının azalmasıyla hali hazırda az olan bütçenin daha da

azalması nedeniyle işten çıkarılmak zorunda kalan personellerin, okula olan bağlılıkları sayesinde gönüllü bir şekilde okullarda çalışmaya devam etmeleri çarpıcı bir sonuçtur. Bazı kurumlarda ise yöneticiler bütçe düzenlemelerini yapmak ve toplumsal kaynaklara ulaşmak için ekstra çaba sarf etmek durumundadırlar. Ancak ülke genelinde düşünüldüğünde tüm okulların bu kaynaklara ulaşması mümkün değildir. Bu durum fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında büyük bir engel olarak değerlendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu noktada anaokullarına yeterli bütçeyi ayırması veya personel kadrosu oluşturması gerektiği açıktır.

Maddi kısıtlar ve personel yetersizliği sınıflarda da etkili olmaktadır. Yeterli bütçe olmaması nedeniyle sınıflar materyal ve donanım açısından yetersiz kalmaktadır. Mevcut durum içinde anaokullarının sahip olduğu binalarda sınıfların küçüklüğü istenilen öğrenme merkezlerinin yaratılmasında engelken, açık hava ortamlarının bazı okullarda hiç olamaması bazılarındaysa asfalt kaplı olması okullarda sürdürülen eğitim öğretimin niteliği ve çocuk gelişiminin ve öğrenmesinin yeterli derecede desteklenmesi konusunda soru işaretleri doğurmaktadır.

Bu noktada bir başka sorun da paydaşların çocuğun değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından yetersiz görülen açıklamalarıdır. Her ne kadar tüm katılımcılar okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine katkıda bulunduğunu söylese de destekleyici göstergelerin ne olduğu konusunda kısıtlı açıklamaları ve özellikle ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı konusundaki yetersizlikleri okullarda çocuğun desteklenmesi konusunda yeterli bilincin olup olmamasıyla ilgili soru işaretleri doğurmaktadır. Bu noktada bir öğretmenin sınıfların kalabalık olmasında dolayı bazen sınıfa gelen çocuğu görmedikleri ve ancak okuldan ayrılırken fark ettiklerini söylemesi çarpıcı bir bulgudur. Yapılan araştırmalarda sınıf mevcudunun çocukların gelişimine olumsuz etkisinin net bir şekilde ortaya konulamaması hatta Hong vd. (2019)'un çalışmasında kalabalık sınıflarda çocukların daha iyi matematik becerileri gösterdiği sonucunun ardından paydaşların çocuk gelişimi ve öğrenmesinin değerlendirilmesi noktasında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Son olarak, katılımcıların toplumun okul öncesi eğitime yönelik olarak yeterli bilince sahip olmadığını düşünmeleri önemli bir bulgudur. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının oyun yeri ve bakım evi olarak görülmesi, öğretmenlerin bakıcı olarak görülmesi ve mesleğin değersizleştirilmesi bireyler arası fırsat eşitliğinin sağlanarak bilgi toplumunun gerektirdiği insan niteliklerinin edinilmesi ve gereken toplumsal değişim ve dönüşümün sağlanmasında

büyük bir engeldir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak süreç kalitesinin aksine yapısal kaliteyle ilgili olarak atılması gereken önemli adımların olduğu anlaşılmaktadır. Yapısal kalitenin geliştirilmesiyle birlikte hali hazırda iyi olarak değerlendirilebilecek süreç kalitesi de geliştirilecek ve istenilen eğitimsel hedeflere daha kolay ulaşılacaktır.



5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler

- Anaokullarının bina tasarımları yapılırken mimarlar, erken çocukluk eğitimi alanında uzmanlar ve uygulayıcılar ortak bir çalışma yürütebilirler.
- Millî Eğitim Bakanlığı, erken çocukluk eğitiminde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için anaokullarına yeterli materyal ve donanım desteği yapabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, erken çocukluk eğitiminde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için anaokullarında diğer personel kadrosu açabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, anaokullarında ihtiyaç duyulan kalitenin sağlanabilmesi için bütçe planlamasında erken çocukluk eğitimine daha fazla pay ayırabilir.
- Okul içinde çocuğun yeterince desteklenmesi ve gelişim ve öğrenmesinin değerlendirilebilmesi için paydaşlar eğitimler ve seminerlerle desteklenebilir.
- Toplumun erken çocukluk eğitimi konusunda bilinçlendirilebilmesi için reklam, afiş, broşür ve sosyal medya tanıtımları yapılabilir.
- Toplumun erken çocukluk eğitimi konusunda bilinçlendirilebilmesi ve okulların fiziki olarak desteklenebilmesi için toplumsal kaynaklarla ortaklaşa çalışmalar yürütülebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırma sonuçlarını desteklemek amacıyla okullar ECERS ve CLASS gibi erken çocukluk eğitimi kalite ölçme araçlarıyla nicel yöntemlerle değerlendirilebilir.
- Paydaş görüşlerinin tam olarak anlaşabilmesi amacıyla toplumdan kişilerle benzer bir çalışma düzenlenebilir.
- Kalitenin değerlendirilmesinde Katz (1993)'ün önerdiği aşağıdan yukarıya bakış açısının anlaşılabilmesi için çalışma anaokulu çocuklarıyla gerçekleştirilebilir.
- Kurum paydaşlarının çocuğun değerlendirilebilmesi için okullarda değerlendirme araçlarının kullanımıyla ilgili seminerler verilebilir.

- Toplumsal bilincin arttırılabilmesi için radyo, TV ve sosyal medyada yayınlara katılabilirler.
- Toplumsal bilincin arttırılması amacıyla kamusal alanlarda eğitim, seminer, konferans, söyleşi vb. etkinliklere katılabilirler.



Kaynakça

- Adak Özdemir, A. (2018). Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: Fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Turkish Studies*, 13(11), 33-53.
- Admas, F. (2019). Quality of early childhood education in private and government preschools of Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Early Childhood*, 51, 163-176. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00248-1>
- Akcan, E., Polat, S., Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikal Faaliyetlerin Okullara Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Aktan, C. C. (2000). Edward W. Deming, organizasyonel değişim ve toplam kalite. *Yönetimde Rönesans ve Kalite Devrimi*. Ankara: TOSYÖV Yayınları.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 24-36.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Ansari, A., Pianta, R.C., Whittaker, J.V., Vitiello, V.E., ve Ruzek, E.,A. (2019). Starting early: The benefits of attending early childhood education programs at age 3. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1495-1523
- Arabacı, N. ve Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyun ve açık alan (bahçe) etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(21), 28-43. Erişim Adresi: <http://acikerisim.kku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12587/13563/mjerv11i21-162500.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=32>
- Arkan, A. ve Öztürk, N. (2018). “2023 Vizyonu’nda Erken Çocukluk Eğitimi”. *SETA Perspektif*. 218.

- Arslan, Ü. Ve Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile iş birliğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(Bahar).
- Atalar, N. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim bünyesinde yaşanan yönetim sorunları*. YL Tezi, Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2017). Eğitimde kalite, hesap verme, içdenetim: Felsefe, tanıtım, süreç. Bakioğlu, A. (Ed.) *Akreditasyon Eğitimde Kalite içinde* (s. 1-30), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Bakioğlu, A. ve Beyhan, G. (2017). Öğretmenlerin profesyonelliği. Bakioğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlerin mesleki (profesyonel) hayatları içinde* (s.1-31). Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baştürk, C. ve Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: Okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98. DOI: 10.33308/26674874.2020341163
- Baştürk, R. ve Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 8(1), 25-32.
- Bekman, S. (t.y.). “Erken Çocukluk Eğitimi Bir Erken Müdahaledir De”. AÇEV. <http://www.acevokuloncesi.org/sizeozel-kaynaklar/uzman-yazisi/1262-erken-cocuklukegitimi-bir-erken-mudahaledir-de?tmpl=component&print=1&layout=default&page=> adresinden 14.11.2019 tarihinde alındı.
- Bisgaard, S. (2008). Quality management and Juran’s legacy. *Quality Engineering*, 20,390-401.
- Bocean, C. G., Popescu, D. V. ve Logofatu, M. (2018). Quality in education- Approachesand frameworks. *Economic Science Series*, 18(2), 199-204.

- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. ss. 3-8
- Burchinal, M. R. ve Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2003), 401-426.
- Burchinal, M., Howes, C. ve Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.
- Büte, M. ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Educational Administration: Theory and Practice*, 10(6), 485- 509.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (406996).
- Canbeldek, M., Işıkoğlu Erdoğan, N.. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Cassidy, D. J., Hestenes L.L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J. ve Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education and Development*, 16(4), 505-520.
- Ceglowski, D. (2004). How stake holder groups define quality in child care. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 101-111.
- Ceglowski, D. ve Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
- Ceglowski, D. ve Davis, E. E. (2004). Assessing structural indicators of child care quality at the local level: Lessons from four Minnesota countries. *Child& Youth Care Forum*, 33(2), 71-93.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3.Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi Nitelikli İnsan Güçlü Toplum (2020, 10, 26). *Resmi Gazete* (Sayı: 31287). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/10/20201027.pdf>
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Declaration, I. (2016). Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality.
- Delalibera, B.R. ve Ferreira, P. C. (2019). Early education and economic growth. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 98(2019), 82-104.
- Demircan, H., Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılım sistemini genişletmek: Aile “bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi”. *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ. ve Karadağ, A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımın önemi*. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım (s. 9-14) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m
- Dikkaya, M. ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: Eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler*, 3(9), 151-172.
- Dünya Bankası (2013). *Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi*. Washington, DC: World Bank.
- Dünya Bankası (2015). *Türkiye’de Çocuk Bakım Hizmetlerinde Arz ve Talep Durumu*. Washington, DC: World Bank.

Dünya Bankası(2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. Washington, DC: World Bank.

Ekinci, S. Z. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen- aile işbirliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar*. YL Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı,

Elshaer, I. (2012). What is the meaning of the quality. Munich Personal RePEc Archive. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/57345/> sitesinden alındı. 29 Ekim 2020.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2014). *Eğitim İzleme Raporu 2013*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

ERG ve AÇEV (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. İstanbul.

ERG ve AÇEV (2017). *Türkiye’de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. İstanbul

Ertör, E. ve Akan, D. (2016). Anasınıfı öğretmenlerinin personel hizmetleri ve genel hizmetlerde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1- 21.

Eser, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224.

Ferguson, R. F. (1991). Racial patterns in how school and teacher quality affect achievement and earnings. *Challenge Online*, 2(1), 1-36.

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. YL Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Fisher, N. I. Ve Nair, V. N. (2009). Quality management and quality practice: perspectives on their history and their future. *Applied Stochastic Models in Business and Industry*, 25, 1-28. DOI: 10.1002/asmb

- Flynn, B., Schroeder, R., Sakakibara, S. (1995). The impact of quality management practices on performance and competitive advantage. *Decision Sciences* 26 (5), 659–692.
- Freund, R. A. (1985). Definitions and basic quality concepts. *Journal of Quality Technology*, 17(1), 50-56.
- Fynes, B. ve Voss, C. (2001). A path analytic model of quality practices, quality performance, and bussiness performance. *Production and Operations Management*, 10(4), 494-513.
- Garvin, D. A. (1984). Product quality: An important strategic weapon. *Bussiness Horizons*, March-April, 40-43.
- Garvin, D. A. (1984). What does product quality really mean? *Sloan Management Review*, Fall, 25-43.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: what are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gol-Guven, M. (2014). Back to basics: What do parents and teachers expect of early childhood education?. *Bogazici University Education Journal*, 31(1), 19-44.
- Gökğöz, E., A. (2014). *İlkokul eğitiminin kalitesini arttırmada okul-aile iş birliği ve okul sosyal hizmeti*, (Yüksek lisans tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi. (426444).
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V. ve Kouli, O. (2015). Comparing quality of childcare and kindergarten centers: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2015.1077820
- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. YL Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.

- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130.
- Gündüz, M. (2018). *Eğitim amaçlı derneklerin işlevselliği: İstanbul ili örneği*. YL Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. Erişim Adresi: https://openaccess.dpu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12438/8054/gunduz_mehmet.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gür, Ş., Özbilen, A. ve Ertürk, S. (1989). Çevresel psikolojide çocuk: İlkokul öğrencilerinin okul çevresine yönelik bilişsel değerlendirmelerinin tasarım kararlarına etkisi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayını*, 148.
- Harrist, A. W., Thompson, S. D., ve Norris, D. J. (2007). Defining quality child care: Multiple stakeholder perspectives. *Early Education and Development*, 18(2), 305-336.
- Hartman, S. C., Warash, B. G., Curtis, R. ve Hirst, J. D. (2016). Level of structural quality and process quality in rural preschools classrooms. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1952-1960. doi:10.1080/03004430.2015.1137563.
- Harvey, L. ve Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34, DOI: 10.1080/0260293930180102
- Heckman, J. J., Moon S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A. ve Yavitz, A. Q. (2010). “The Rate of Return to the Highscope Perry Preschool Program”. *Journal of Public Economics*. 1(2), 114-128.
- Hong, S. I., Sabol, T. J., Burchinal, M. R., Tarullo, L., Zaslow, M. ve Peisner-Feinberg, E. S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(2019), 202-217.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D. Early, D., Clifford, R. ve Barbain, O. (2008). Ready to learn? Childrens’ pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2008), 27-50.
- Ishimine, K. ve Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 271-290. DOI: 10.1111/ejed.12043

- Ishimine, K., Tayler, C. ve Bennett, J. (2010). Quality and early childhood education and care: A policy initiative for the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(2), 67-80.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1306-1327.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi, 9(18), 37-47.
- Iwu, C. G., Ezeuduji, I.O., Iwu, I. C., Ikebaku, K. ve Tengeh, R. K. (2018). Achieving quality education by understanding teacher job satisfaction determinants. *Social Sciences*, 7(25), 1-13.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Kaposi, A. ve Kitchenham, B. (1987). The architecture of system quality. *Software Engineering Journal*, January, 1-8.
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (32. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Karataş, Z. (2015), Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245- 257.
- Katz, L. (1999). Multiple perspectives on the quality of programs for young children.

- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9.
- Katz, L.G. (1993). Five perspectives on quality in early childhood programs. *Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series*, 1, 7-22.
- Kaya, E. (2014). *An analysis of the effectiveness of quality indicators in early childhood education on subsequent science competency on a cross-country and turkish case basis*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), ODTÜ, Ankara.
- Kaya, Z. ve Köse, A. (2020). Farklı kademelerde görevli okul yöneticilerine göre okul öncesi eğitim. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1532-1553.
- Kıldan, O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-376.
- Köse, A., Uzun, M. Ve Özaslan Öner, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 61-83
- Kuru Turaşlı N. (2018). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. Haktanır, G.(Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş içinde* (s. 9-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Liu, S.C. ve Lin, H.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf bağlamında bilimsel yaratıcılık hakkındaki inançları. *Uluslararası Fen Eğitimi Dergisi*, 36(10), 1551-1567.
- Madani, R. A. (2019). Analysis of educational quality, a goal of education for all policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109.
- Mashburn, A., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J.T., Burchinal, M., Early, D. M. ve Howes C. (2008). Measures of classroom quality in

prekindergrten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

McCabe, L. ve Ackerman, D. J. (2007). Child care center quality: Measurement issues and links to child development outcomes. *DIW Data Documentation*, 25, Deutches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin.

Miles, M. P. ve Huberman, A., M. (1994). An expanded sourcebook. *Qualitative data analysis (2nd. Edition)*. California: Sage Publications.

Miles, M. P., Russel, G. R. ve Arnold, D. R. (1995). The quality orientation: An emerging bussiness philosophy? *Review of Bussiness*, 17(1), 7-15.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 6, 14). *Resmi Gazete* (14574).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2004, 6, 8). *Resmi Gazete*(Sayı: 25486).

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 7,26). *Resmî Gazete* (29072)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara.

Mooney, A. ve Munton, A. G. (1998). Quality in early childhood services: Parent, provider and policy perspectives. *Children& Society*, 12(1998), 101-112.

NAEYC (2018). *Early learning program accreditation standards and assessment items*. Washington, DC: ABD.

- Nair, A. (2006). Meta-analysis of the relationship between quality management practices and firm performance- implications for quality management theory development. *Journal of Operations Management*, 24 (2006), 948- 975.
- Neslitürk, S., Çamlıbel Çakmak, Ö., Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 679-712.
- OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özdemir, Y. (2018). *Okul- aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖKTEZ veritabanından erişildi (508944).
- Özer, A. (2013). Kalite yönetimini Edwards Deming’le yeniden okumak. *Humanitas*, 2, 127-150.
- Özgünlü, M. ve Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1691- 1700. DOI:10.24106/kefdergi.2389
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.

- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.
- Patton, M.C. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice*. USA: Sage Publications.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M., Howes, C. ve Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303. ISSN: 0885-2006.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. ve Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 51(2020), 285- 287.
- Power, C. N. (2000). Global trends in education. *International Education Journal*, 1(3), 152-163.
- Reeves, C. A. ve Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445.
- Rehmani, K., Ahmad, Y., Naseem, A. ve Syed, T. H. (2020). Do they really coexist? An emprical analysis of conjoint implementation of quality management system and high performance work system on organizational effectiveness. *PLoS ONE*, 15(3): e0229508. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229508>
- Rentzou, K. ve Sakellariou, M. (2013). Researchers' and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183(2), 294-307. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.673486>
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sağ, K. Ş. (2021). *Kamu okullarının finansman sorunları ve eğitim öğretime yansımaları*. (Yüksek lisans tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (10374456).

- Scarr, S., Eisenberg, M., Deater- Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., ve Alagöz, Hamzaj, Y. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1583-1603.
- Sheridan, S. (2000). A comparison of external and self evaluations of quality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 164, 63-78.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-212. DOI: [10.1080/09669760701289151](https://doi.org/10.1080/09669760701289151)
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261.
- Shewfelt, R. L. (1999). What is quality? *Postharvest Biology and Technology*, 15(1999), 197-200.
- Siraj- Blatchford, I. ve Wong Y. (1999). Defining and evaluation quality earlychildhood education in an international context: Dilemmas and possibilities. *Early Years*, 20(1), 7-18. DOI: [10.1080/0957514990200102](https://doi.org/10.1080/0957514990200102)
- Slot, P. (2018). Structural characteristic and process quality in earlychildhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Paper*, 176, 1-66. <https://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L.M., Markussen- Brown, J. ve Hojen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581-602. DOI: [10.1080/10409289.2018.1452494](https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494)
- Slot, P. L., Lesemen, P.P.M., Verhagen, J. ve Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(2015), 64-76.
- Smith, G. F. (1993). The meaning of quality. *Total Quality Management*, 4(3), 235-244. Doi: [10.1080/09544129300000038](https://doi.org/10.1080/09544129300000038)

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj- Blatchford, I., ve Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report a Longitudinal Study by the DfES 1997-2004*. London.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Okulum Temiz. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_duyuruindex.php?KATEGORI=2978
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Beyaz Bayrak Projesi (2019). Erişim adresi: <https://okulsagligi.meb.gov.tr/www/beyaz-bayrak-projesi/icerik/20>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. Beslenme Dostu Okul Programı (2010). Erişim adresi: <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/okul-sagligi/beslenme-dostu-okullar-programi.html>
- Tepebağ, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2(2), 50-67.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 39-50.
- Tezcan, M. (1996). Küreselleşmenin eğitimsel boyutu. Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi (23-26 Ekim). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 187-195.
- The W. Edwards Deming Institute. Deming in education. 7 Ekim 2017. <https://deming.org/deming/our-solution?title=Deming%20in%20Education>
- Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2017). Okulun insan kaynağının bir ögesi olarak okul yardımcı personellerinin anılarının incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 363- 391. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.306029>
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(3), 1-12.
- Türkdemir, A. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından okul öncesi eğitim denetiminin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (353179).

- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yy. becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- UNESCO (2021) <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> Erişim tarihi: 26.07.2021.
- Uslu Çetin, O. (2015). Küreselleşmenin eğitimin farklı boyutları üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 75-93.
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*. (Doktora Tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (363225).
- Yaya, D. (2016). *Erken çocukluk eğitiminde kalite uygulamaları: Sistemler arası bir karşılaştırma*. YL tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Ankara.
- Yeager Pelatti, C., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L. M. ve Kadarevek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child Youth Care Forum*, 45, 829-849. DOI: 10.1007/s10566-016-9359-9
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016) *Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Ve Tic. A.Ş.
- Yıldırım, E. (2004). Eğitimde kalite yaklaşımları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 16, 3-10.
- Yıldız, S. ve Akbaba, A. (2013). Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin alanda görevli öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 8(13), 1743-1773.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6, 61-66.
- Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Daneri, P., Green, K., Cavadel, E. W., Tarullo, L., Burchinal, M. ve Martinez- Beck, I. (2016). Quality thresholds, features and dosage in early care and education: introduction and literature review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 7-26.

Ekler

Ek 1. Etik Kurul İzni

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartlarının Sağlanmasında Takım Halinde Çalışmanın Önemine İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Cansu KAYGISIZ			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Eğitim Bilimleri			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☒	ÇOK MERKEZLİ ☐	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

Değerlendirilen Belgeler	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
Karar Bilgileri	Karar No: 65	Tarih: 29/12/2020		
	Yukarıda bilgileri verilen Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna "oy birliği" ile karar verilmiştir.			

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile İlişki		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN	İletişim Çalışmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Sinan SEÇKİN	Hukuk	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Doç. Dr. Serhat YÜKSEL	Finans	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi İhsan EKEN	Medya ve Reklam Araştırmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Erol YILDIRIM	Psikoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur

* :Toplantıda Bulunma

COVID-19 (Pandemi) nedeniyle etik kurul kararında, kurul üyelerimizden uygunluk alınmıştır. Araştırmacı tarafından talep edilirse, COVID-19 (Pandemi) sonrası ıslak imzalı karar formu hazırlanabilir.

SB Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Sekreteri
Çiğdem YILMAZ KORUK

Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :E-59090411-44-17280110
Konu : Anket Araştırma İzni

26.11.2020

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a)17.11.2020 tarihli ve 2000306154 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 25.11.2020 tarihli ve 17240260 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Cansu KAYGISIZ'ın "Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartlarının Sağlanmasında Takım Halinde Çalışmanın Önemine İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) yazınız ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istememanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Adres: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4966-c952-3411-87c6-2ebe kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Görüşme Formu

Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Tarihi/Saati ve Mekânı:

Bölüm 1: Giriş ve Açıklamalar

Merhaba, ben Cansu Kaygısız. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi programı yüksek lisans öğrencisiyim. “Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartlarının Sağlanmasında Takım Halinde Çalışmanın Önemine İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi” adlı bir araştırma yapmaktayım. Araştırmamda; bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan öğretmen, yönetici, yardımcı personel ve bu okullarda çocuğu bulunan aileler ve maarif müfettişlerinin kaliteli okul öncesi kurumlarının oluşturulmasına yönelik görüşlerini almak üzere görüşmeler yapmaktayım. Sizin de bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum. Marmara Üniversitesi ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinleri alarak bu çalışmayı yürütüyorum.

Çalışmada kişisel bilgilerin gizliliği esas alınacak olup, çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşme esnasında ses kaydı istemediğiniz takdirde görüşmeler yazı ile not edilecektir. Çalışmaya devam etmek istemediğinizde görüşmeyi durdurabilirsiniz. Bu durumda veriler çalışma kapsamından çıkarılacaktır.

Soruların cevaplanmasına göstereceğiniz ilgi ve gerçeklik bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttıracaktır.

Başlamadan önce görüşme sorularıma bakabilir söylemek veya sormak istediğiniz bir şeyler varsa memnuniyetle cevaplarım.

Teşekkür ederim. Hazırsanız başlayalım.

Bölüm 2: Kişisel Sorular:

Yaş/ Cinsiyet:

Eğitim Düzeyi:

Meslek:

Bu Okulda Bulunduğunuz Süre:

Okul Öncesi Eğitime dair herhangi bir eğitime katılım durumu:

Bölüm 3: Görüşme Soruları:

1) Sizce kaliteli bir okul öncesi kurumunun özellikleri nelerdir?

a. Sonda: Okullara kalite ile ilgili hangi standartların getirilmesini gerekli görüyorsunuz? (Neden?)

2) Çocuğun okuldaki sürecini göz önüne aldığınızda, günlük rutin, sınıftaki etkinlikler, çocuk- yetişkin ilişkileri ile yetişkinler arası ilişki çocuğun gelişimine, günlük yaşantısına ve akran ilişkisine nasıl etki etmektedir?

a. Sonda: Çocuğun sağlıklı gelişimine yönelik bireysel olarak ve paydaşlarınızla yürüttüğünüz çalışmalar nelerdir? (Veli görüşmeleri, aile akşamları, festivaller, geziler vs.)

b. Sonda: Çocuk gelişiminin değerlendirilmesi aşamasında ortaya çıkan ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçları gidermede izlediğiniz yollar nelerdir?

3) Fiziki çevre, hijyen ve güvenlik koşulları ile beslenme rutinlerini düşündüğünüzde, okulun sunduğu imkanları çocukların sağlıklı gelişimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

a. Sizin ve paydaşlarınızın bu alana yönelik olarak yaptığınız çalışmaları anlatır mısınız? Daha farklı hangi uygulamalar yapılabilir?

b. Bu alanlara yönelik ihtiyaçlarınız nelerdir?

4) Okul öncesi eğitim alanında gelişiminizi nasıl sağlıyorsunuz? (Hizmet içi eğitim, sertifika programları, kitap vs.) Sağlayamıyorsanız nedenlerini açıklar mısınız?

a. Sonda: Alana yönelik gelişiminizde paydaşlarınızın rolü nedir?

b. Sonda: Kurumsal kalitenin gelişimine yönelik attığınız adımlarla paydaşlarınızdan nasıl tepkiler alıyorsunuz?

5) İçinde bulunduğunuz kurum (Okul iklimi, sosyal ilişkiler ve çalışma koşulları vb) sizin ve paydaşlarınızın fiziksel ve psikolojik durumu nasıl etkilemektedir?

a. Sonda: Bu durumun, okula ve çocuklara yansıması nasıl olmaktadır?

b. Sonda: Sizce, iyi olma halinin devamı için nelere ihtiyaç duyuluyor?

c. Sonda: İyi olma halinin devamı için bireysel olarak ve paydaşlarınızla beraber yürüttüğünüz çalışmalar nelerdir?

6) İçinde bulunduğumuz toplumun okul öncesi eğitime dair tutumunu nasıl değerlendirirsiniz?

a. Sonda: Toplumun bu tutumunda işinizi kolaylaştıran ve zorlaştıran yanlar nelerdir?

b. Sonda: Toplum, kalitenin arttırılmasına yönelik olarak okul öncesi eğitim sürecine nasıl dahil edilebilir? Uygulamalarınız nelerdir?

7) Son olarak, kaliteli okul öncesi kurumlarının geliştirilmesine yönelik önerilerinizi alabilir miyim?

Ek 4. Katılımcı Onam Formu

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Sizi Cansu Kaygısız tarafından yürütülen “Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartlarının Sağlanmasında Takım Halinde Çalışmanın Önemine İlişkin Okul Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin paydaş görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaç doğrultusunda ses kaydı/yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacak**, verileriniz sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen e-posta adresine mesaj gönderiniz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Kurumu :
Adı-Soyadı :
İmzası :

Araştırmacının

Adı-Soyadı :
İmzası :

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Ek 5. İsim Değişikliğine Dair Etik Kurul Kararı



T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-43037191-604.01.01-45472

22/08/2021

Konu : Etik Kurul Kararı-Değişiklik Talebi

Sayın Cansu KAYGISIZ

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nda 29/02/2021 tarihli 65 karar no ile onay verilen "*Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartlarının Sağlanmasında Takım Halinde Çalışmanın Önemine İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi*" isimli araştırmanın başlığının, "*Bağımsız Anaokullarında Kalite: Yapı ve Süreç Kalitesi Hakkında Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir Durum Çalışması*" olarak değiştirilmesinde, çalışmanın muhteva ve yöntemine ilişkin herhangi bir sorun oluşturmadığı görülerek uygun bulunmuş olup, kayıt altına alınmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN
Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı

Ekler:

Değişiklik Talep Dilekçesi- 43037191-604.01.01-6118

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrağınızı <https://turkiye.gov.tr/istanbul-medipol-universitesi-ebys> linkinden 1FE7FD2DXD kodu ile doğrulayabilirsiniz.

