

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

SEVİM KİZ YÜKSEK LİSANS TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2019

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ZORUNLU EĞİTİM  
KAPSAMINA ALINMASININ OKULUN ÖRGÜTSEL  
BOYUTLARINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

SEVİM KİZ

GAZİANTEP  
TEMMUZ 2019

T.C.  
UNIVERSITY OF GAZİANTEP  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

**THE EFFECT OF THE INCLUSION OF PRE-SCHOOL  
EDUCATION INTO COMPULSORY EDUCATION ON  
THE ORGANIZATIONAL DIMENSIONS OF SCHOOL**

**MASTER'S OF ART THESIS**

SEVİM KİZ

Supervisor: Assoc. Prof. Mehmet SİNCAR

GAZİANTEP  
JULY 2019

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ZORUNLU EĞİTİM  
KAPSAMINA ALINMASININ OKULUN ÖRGÜTSEL  
BOYUTLARINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

SEVİM KİZ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğü tarafından EF.YLT.19.02 kod numaralı Yüksek Lisans Tez projesi olarak desteklenmiştir.

GAZİANTEP  
TEMMUZ 2019

## TEZ ONAY SAYFASI

**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Sevim KIZ

**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi

**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Anabilim Dalı ve Program:** Eğitim Bilimleri

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

**Tezin Başlığı:** Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasının Okulun Örgütsel Boyutlarına Etkisi

**Tezin Savunma Tarihi :** 08/07/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylıyorum.

Prof.Dr. Zeynep HAMAMCI  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Mehmet SİNCAR  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Doç.Dr. Mehmet SİNCAR

Dr. Öğr. Üyesi Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ

Dr.Öğr. Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada, alıntı yapılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

İmza: 

Adı ve Soyadı: Sevim KİZ

Öğrenci Numarası: 201442090

Tezin Savunma Tarihi: 08.07.2019

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ZORUNLU EĞİTİM KAPSAMINA ALINMASININ OKULUN ÖRGÜTSEL BOYUTLARINA ETKİSİ

KİZ, Sevim  
Yüksek Lisans Tezi  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet SİNCAR  
Temmuz 2019, x + 85 Sayfa

Bu araştırmada kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının, okulun örgütsel boyutlarına olan etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülen araştırmanın katılımcı grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ile Adana ilinde bulunan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan ve kartopu örnekleme ile belirlenen altı okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, birer örgüt olarak kreş ve gündüz bakımevlerinin amaç, yapı, süreç ve kültür boyutlarına ilişkin farklı sorunlara sahip olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Zorunlu eğitim, Okul öncesi, Örgüt boyutları

**ABSTRACT****THE EFFECT OF THE INCLUSION OF PRE-SCHOOL EDUCATION INTO  
COMPULSORY EDUCATION ON THE ORGANIZATIONAL DIMENSIONS  
OF SCHOOL**

KIZ, Sevim  
MA Thesis,  
Department of Educational Sciences  
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet SINCAR  
July 2019, x + 85 Pages

In this study, it was aimed to determine the effects of the inclusion of pre-school education into compulsory education on the organizational dimensions of school on the basis of the opinions of principals working at nursery and day care centers. The participating group of the research, conducted in accordance with case study design, which is among the qualitative research methods, consists of six school principals working at nursery and day care centers affiliated to the Ministry of Family, Labor and Social Services in Gaziantep and Adana in the academic year of 2018-2019 and determined through snowball sampling. A semi-structured interview form was used as the instrument of the study. The findings indicate that nursery and day care centers have divergent problems as unique organizations in terms of the sub-dimensions of purpose, structure, process and culture in the process of the inclusion of pre-school education into compulsory education.

**Keywords:** Compulsory education, Pre-school, Organizational dimensions

## ÖNSÖZ

Bütün çocukların iyi bir şekilde yaşama, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilerleme hakkı vardır. Okul öncesi eğitim, yaşamın ilk yılları açısından önemli ve kritik yıllardır. Günümüzde çocukların oyun alanlarının azalması, annenin iş hayatının içinde olması, eğitim gereksiniminin ailelerce daha iyi anlaşılması, çocukların eğitime başlama yaşını düşürmüş ve okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Bu durum, isteğe bağlı olan eğitimin zorunlu hale getirilmesini başlatmıştır. Zorunlu okul öncesi eğitime geçişle birlikte okul öncesi eğitim verecek olan kamu kurumlarında kaynakların sınırlı olması farklı kuruluşların da bu alanda aktif hale gelmesini sağlamıştır. Bu çalışma, zorunlu okul öncesi eğitim uygulaması sürecinde kreş ve gündüz bakımevlerinin nasıl bir rol oynayacağı; bu süreçte okul öncesi eğitim kurumu ihtiyacına cevap verip veremeyeceği, kreş ve gündüz bakımevlerinin zorunlu eğitimle birlikte örgütsel boyutlarında değişime uğrayıp uğramayacağı ve tüm bu süreçlerden okul öncesi eğitimin nasıl etkileneceğine dair soruların cevaplanması amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmamda düşünceleri ve önerileri ile destekte bulunan değerli katılımcılara, araştırmam boyunca bilgi ve deneyimlerini paylaşan, geri dönüt ve önerileri ile rehberlik edip yönlendiren çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet SİNCAR'a ve bu araştırmamda ilerlemem konusunda teşvik eden, sevgileri, ilgileri ve duaları ile arkamda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevim KİZ  
Temmuz, 2019



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Giriş.....	1
1.2. Problem Durumu.....	2
1.2.1. Problem Cümlesi .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Sayıtlar .....	6
1.7. Tanımlar .....	6

### BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim .....	7
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı .....	7
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi .....	8
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri.....	9
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Değişim Hareketleri.....	10

2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumları .....	11
2.1.6. Okul Öncesi Eğitim ve Kalite .....	13
2.1.6.1. Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Ortam .....	13
2.1.6.2. Okul Öncesi Eğitimde Finansman.....	14
2.1.6.3. Okul Öncesi Eğitimde Yönetim .....	15
2.1.6.4. Okul Öncesi Eğitimde Denetim .....	15
2.1.6.5. Okul Öncesi Eğitimde Donanım .....	16
2.1.6.6. Okul Öncesi Eğitimde İnsan Kaynağı.....	16
2.1.6.7. Okul Öncesi Eğitimde Program .....	16
2.1.7. Okul Öncesi Eğitimden Beklentiler.....	17
2.2. Örgüt ve Boyutları.....	18
2.2.1. Örgüt.....	18
2.2.2. Örgüt Boyutları.....	18
2.2.2.1. Amaç.....	18
2.2.2.2. Yapı.....	18
2.2.2.3. Süreç.....	19
2.2.2.4. Kültür.....	21
2.2.2.4.1. Örgütsel Kültürün Unsurları .....	21
2.2.2.4.1.1. Davranış Normları .....	21
2.2.2.4.1.2. Değerler .....	22
2.2.2.4.1.3. Simgeler .....	22
2.2.2.4.1.4. Törenler .....	22
2.2.2.4.1.5. Dil.....	23
2.2.2.4.1.6. Sosyalleşme .....	23
2.3. İlgili Araştırmalar .....	23
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	23
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	30
2.3.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme ...	33

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Deseni.....	35
3.2. Katılımcıların Özellikleri.....	35

3.3. Görüşme Formu.....	36
3.4. Veri Toplama Süreci .....	36
3.5. Verilerin Analizi.....	37
3.6. Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları .....	37
3.6.1. Uzun süreli etkileşim.....	37
3.6.2. Eş Uzman incelemesi .....	37
3.6.3. Katılımcı onayı.....	38
3.6.4. Ayrıntılı betimleme.....	38
3.6.5. Tutarlık incelemesi.....	38

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Amaç boyutuna ilişkin bulgular .....	39
4.1.1. Etki.....	40
4.1.2. Fiziksel Değişim.....	40
4.1.3. Yenilenme.....	41
4.1.4. Vizyon.....	42
4.2. Yapı boyutuna ilişkin bulgular .....	43
4.2.1. İşe alım süreci: İş piyasası, uzmanlık – kaygı.....	43
4.2.2. Rol/Statü etliği: İşbölümü.....	44
4.2.3. Yetki kullanımı.....	45
4.2.4. Kurum içi hiyerarşik yapılanma.....	46
4.2.5. Kurumsal yapı/merkezileşme derecesi .....	47
4.3. Süreç boyutuna ilişkin bulgular.....	48
4.3.1. Planlama .....	49
4.3.2. Finans .....	50
4.3.3. Denetim .....	51
4.3.4. Sistem .....	52
4.4. Kültür boyutuna ilişkin bulgular .....	53
4.4.1. İletişim.....	54
4.4.2. Sosyal faaliyetler .....	55

4.4.3. Davranış normları.....	56
4.4.4. Değer sistemi .....	57
4.4.5. Simge .....	58
4.4.6. Törenler.....	58

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA**

5.1. Amaç boyutuna ilişkin tartışma.....	60
5.2. Yapı boyutuna ilişkin tartışma .....	61
5.3. Süreç boyutuna ilişkin tartışma .....	62
5.4. Kültür boyutuna ilişkin tartışma.....	64

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Amaç boyutuna ilişkin sonuçlar .....	66
6.2. Yapı boyutuna ilişkin sonuçlar.....	67
6.3. Süreç boyutuna ilişkin sonuçlar .....	68
6.4. Kültür boyutuna ilişkin sonuçlar.....	69
6.5. Uygulayıcılar için öneriler.....	70
6.6. Araştırmacılar için öneriler .....	71
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>72</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>84</b>
Ek 1. Görüşme Formu .....	84
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>85</b>
<b>VITAE.....</b>	<b>85</b>

**TABLolar LİSTESİ**

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1: Katılımcıların Özellikleri.....	35
Tablo 4.1: Amaç boyutuna ilişkin tema ve kategoriler.....	39
Tablo 4.2: Yapı boyutuna ilişkin tema ve kategoriler.....	43
Tablo 4.3: Süreç boyutuna ilişkin tema ve kategoriler .....	48
Tablo 4.4: Kültür boyutuna ilişkin tema ve kategoriler .....	53

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Giriş

Ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşenlerinden birisi olan eğitim ile toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınma arasında çok sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir (Bora, 2012; Psacharopoulos, 2004). Çünkü kalkınmanın dayanak noktası olan insan kaynağının yetiştirilmesi süreci güçlü bir eğitim sistemi ile mümkündür (Dinçer, 2003).

Eğitimin amacı, bireyin kişisel ve mesleki gelişimiyle ilgili anlam kazansa da, ülkelerin kalkınmasına ve devamlılığına etkisi göz ardı edilemez (Engle, Black ve Behrman, 2007). Bu bağlamda eğitim, bireyin tüm gelişim yönlerini kapsayan bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıklar kazandırma, bireyin kendini gerçekleştirme, kendine özgü öğrenme yapıları oluşturma süreci olarak görülebilir (Gürbüz, 2008). Bununla beraber böyle bir eğitim sürecinin hedeflerine ulaşabilmesi, yani nitelikli, sağlıklı ve istenen davranışlara sahip bireylerin topluma kazandırılabilmesi için eğitime erken yaşlarda başlamanın gerekli olduğu söylenebilir (Myers, 1992; Taiwo ve Tyolo, 2002). Aslında bu durum, okul öncesi eğitimin, genelde bireysel gelişim, özelde ise toplumsal gelişimi için önem arz etmektedir (Eliot, 1999; İllig, 1998; Rule, 2000; Santana ve Battino, 1998).

Okul öncesi eğitim, eğitim sürecinin en kritik zamanı olarak görülmektedir (Poyraz ve Dere, 2003). Bununla beraber okul öncesi eğitim bir hak olarak da kabul edilmekte ve örgün eğitim kapsamında ele alınmaktadır (Köksal, 2011). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının varlığı da önemli görülmektedir (Yavuzer, 1997; Yörükoğlu, 2003).

## 1.2. Problem Durumu

Çocuğun temel alışkanlıklarını kazandığı ve yeteneklerini geliştirdiği bir süreç olan okul öncesi dönemde sağlanan eğitim imkânları, çocuğun sonraki hayatına hazırlanmasında çok kritik rol oynamakta (Oktay, 2007) ve çocukların gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendirerek, kendilerini ifade etmelerini ve öz denetimlerini kazanmalarını sağlamaktadır (Yılmaz, 2003).

Okul öncesi eğitim, çocukların çevreyle iletişim kurmasını sağlayarak sosyalleşmelerine destek olmakta ve bu yolla güçlü bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır (Kundakçı ve Erginer, 2013).

Zorunlu eğitim, bir bireyin zorunlu eğitim için öngörülen çağa girince öğrenim hayatını eğitim kurumlarında yürütmesini zorunlu kılan bir yasal terim olarak görülmektedir (Turan, 2016). Özoğlu (2012) zorunlu eğitimi, çeşitli ülkelerde çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik unsurlar doğrultusunda geliştiğini vurgulamaktadır. Gelişmiş ülkelerde zorunlu eğitim sürelerinin uzatılması, zorunlu ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile dolaylı olarak ilgili olduğunu göstermektedir (Kundakçı ve Erginer, 2013). Başka bir deyişle, toplumun eğitim seviyesi ile ekonomik seviyesi arasında kurulan ilişki, okullaşma sayılarında eğitim kazanımlarını ön plana çıkarmış, okullaşma sayılarını çoğaltmanın en iyi yolunun, zorunlu eğitim süresini uzatmak olduğu anlayışı geçerli olmuştur (Başal ve Taner Derman, 2010).

Türkiye’de de okul öncesi eğitiminin çocuk açısından önemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Günümüzde, çocukların oyun alanlarının daralması, hareketlerinin sınırlanması ve akranlarıyla birlikte olma durumlarının giderek azalması, velilerin çocuklarının erken eğitimi konusunda daha çok bilgiye sahip olmaları, annenin iş hayatına bağlı kalması okul öncesi eğitime olan talebi artırmıştır (Oktay, 2002). Bununla birlikte resmi ve özel kuruluşlar okul öncesi eğitim okullarını yaygınlaştırma faaliyetlerini hızlandırmışlardır. Bu kuruluşlardan biri de Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’dür. 0-66 ay çocukları için okul öncesi eğitim programları ile birlikte bakım hizmetleri; 0-36 aylık çocukların bakımı kreş, 37-66 aylık çocukların bakımı ise gündüz bakım evlerinde yapılmakta olup “Kreş ve Gündüz Bakımevleri” adı altında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğundadır (TES, 2017).

AÇEV'in (2003) araştırma sonuçları; erken çocukluk eğitiminin birçok ülkede yaygınlaştırıldığını ve okul öncesi eğitimin zorunlu kılındığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de de şartları elverişsiz çevreden gelen çocuklar için fırsat eşitliğinin olabilmesi, çocukların hazır bulunuşluk seviyelerinin yükseltilerek ilkokula kolay geçiş yapabilmeleri ve hazırlıklı olabilmelerini sağlamak için bir yıllık eğitimin zorunlu eğitim sürecine alınması gerekli görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmek istenmesinin en önemli nedenleri; çocuğun kendi yapısı ve benlik algısında kaynaklanan nedenlerdir. Bilindiği gibi yeni doğan bir çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil açısından en hızlı yaşları, erken çocukluğa yani okul öncesi döneme rastlamaktadır. Bundan dolayı bu dönemdeki okul öncesi çağ çocuklarının bilimsel ve eğitsel bir ortamda uzman öğretmen, yönetici, abla, denetçi gözetiminde sağlıklı bir şekilde tüm gelişim alanlarından yetiştirilerek ilköğretime hazır hale getirilmesi gerekmektedir (Tos, 2001).

17. Milli Eğitim Şurasında (2006); 60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu duruma gelmesi için hazırlıkların başlanmasına dair tavsiye niteliğinde karar alınmıştır. 18. Milli Eğitim Şurasında (2010) ise “zorunlu eğitim, öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; bir yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir” şeklinde karar alınmıştır.

Okul öncesi eğitim isteğe bağlı olmasına rağmen, MEB tarafından 2017-2019 “Orta Vadeli Program”da okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirileceği belirtilmiş olup zorunlu eğitime geçişle birlikte bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak olan 54 ay ve üzeri çocukların tümünün okullaştırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda 22 ilde başlatılan pilot uygulama ile bu illerdeki bütün 54 ay ve üzeri çocuklar için zorunlu eğitim uygulaması başlatılmıştır. Bu bakımdan zorunlu okul öncesi eğitim, ülkemiz açısından önemli bir aşamadır.

Zorunlu okul öncesi eğitim çalışmalarının daha verimli ve kaliteli verilebilmesi için bu alana daha çok madde ve insan kaynakları ayrılması ve şartların nicel ve nitel yönden geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu kapsamda MEB tarafından sürdürülen; eğitimsel açıdan var olan altyapı, fiziksel ortam, eğitsel araç ve gereçler,



öğretmen devamlı eğitime alınması, eğitim planlarını uyarılma ve geliştirme gibi bazı alanlarda yenilenme, yetersizliklerin giderilmesi gerekmektedir (Göksoy, 2013).

Zorunlu okul öncesi eğitime geçişle birlikte hangi tedbirler alınabilir, hangi kolaylıklar sağlanabilir gibi sorular gündeme gelirken, zorunlu okul öncesi eğitim verecek olan kamu kurumlarında kaynakların sınırlı olması ve eğitime ayrılan finans kaynaklarının azlığı dikkate alındığında, farklı kuruluşların da bu alanda aktif hale getirilmesi kaçınılmaz olmaktadır (Cemaloğlu, 2016). Bu bağlamda, zorunlu okul öncesi eğitim uygulaması sürecinde kreş ve gündüz bakımevlerinin nasıl bir rol oynayacağı; bu süreçte okul öncesi eğitim kurumu ihtiyacına cevap verip veremeyeceği, kreş ve gündüz bakımevlerinin zorunlu eğitimle birlikte örgütsel boyutlarında değişime uğrayıp uğramayacağı ve tüm bu süreçlerden okul öncesi eğitimin nasıl etkileneceğine dair soruların kaçınılmaz olacağı söylenebilir.

### **1.2. 1. Problem Cümlesi**

Bu araştırmada, kreş ve gündüz bakımevleri yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının, örgütsel boyutlar bağlamında ortaya koyacağı olası sonuçları belirlemek ve konuya ilişkin bir farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir:

“Kreş ve gündüz bakımevleri yöneticilerinin görüşlerine göre, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması; kreş ve gündüz bakımevlerinin, amaç, yapı, süreç ve kültür boyutlarını nasıl etkileyecektir?”

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, zorunlu okul öncesi eğitime geçişle birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve öğretime hazır hale getirilme sürecinde örgütsel boyutlar bağlamında karşılaşılan sorunları ve bu sorunların olası sonuçlarını kreş ve gündüz bakımevleri yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemektir.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin en can alıcı noktası olmakla beraber tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmelidir (Sevinç, 2003). Gelişmiş ülkelerde, 20. yüzyıldan itibaren zorunlu

eğitim sürelerinin uzatılmasına yönelik alınan kararların, zorunlu eğitim süresinin ülkelerin gelişmişlik ve kültür seviyesi ile dolaylı olarak karşılaştırılmasının büyük rolü olduğu görülmüştür (Kundakçı ve Erginer, 2013). Günümüzde okul öncesi eğitim pek çok ülkede zorunlu eğitim sürecinde olmamakla birlikte, özellikle gelişmiş ülkelerdeki okul öncesi eğitim kademesi okullaşma sayıları oldukça üst seviyelere gelmiştir (Kundakçı ve Erginer, 2015).

Türkiye’de de son yıllarda erken çocukluk eğitimi olarak da adlandırılan okul öncesi eğitime ilgiyi çoğaltacak bazı gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte zorunlu eğitim kapsamına alınan okul öncesi eğitim, yeniden tanımlanıp zorunlu eğitim uygulaması başlatılmıştır. Bu doğrultuda zorunlu okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitime katılımın, yapılan değişikliklerin ardından önem kazandığı görülmektedir. Bireylerin eğitiminde önemli bir dönem olarak görülen okul öncesi eğitimde yaşanan bu değişiklikler beraberinde öğretmen eğitimi, altyapı, fiziksel koşullar, yönetim, denetim vb. birtakım sorunları gündeme getirmiştir. Konuya kreş ve gündüz bakımevleri açısından bakıldığında, zorunlu okul öncesi eğitime geçiş süreci ile birlikte birer örgüt olarak bu kurumların amaç, yapı süreç ve kültür boyutlarında karşı karşıya kalabileceği olası sorunların belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine alınmasının örgütsel boyutlar bağlamında ortaya koyacağı olası sonuçları belirleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların, okul öncesi eğitim sürecinde rol alan paydaşlara, politika yapıcılara ve uygulayıcılara bir kaynak oluşturması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

- Bu araştırma, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Adana ve Gaziantep ili sınırları içerisinde Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.
- Araştırma kapsamındaki katılımcı görüşleri ölçme araçlarında yer alan sorularla sınırlıdır.

## 1.6. Sayıtlar

- Katılımcıların ifadelerine içtenlikle görüş belirttiği varsayılmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formunun yöneticileri yönlendirmediği varsayılmıştır.
- Yöneticilerin ifadelerine nesnel olarak cevap verdiği varsayılmıştır.
- Elde edilen verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

## 1.7. Tanımlar

**Kreş ve Gündüz Bakımevleri:** 0 ile 66 yaş grubu arasında bulunan çocukların gelişimsel özellikleri, öz bakımları, güvenlikleri ve beslenmelerini sağlayan kurumlardır. Bu kurumlar Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün sorumluluğundadır (TES, 2017).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde zorunlu okul öncesi eğitim kavramının gündeme gelmesinde etkili olan MEB 2017-2019 “Orta Vadeli Program” ile okul öncesi eğitim kurumlarının mevcut durumu ve bu süreçte “kreş ve gündüz bakımevlerinin” üstleneceği rol üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle okul öncesi eğitim ve gelişim süreçlerine değinilmiştir. Daha sonra okul öncesi eğitim uygulamaları, örgüt ve boyutları diyalektik bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

#### 2.1. Okul Öncesi Eğitim

##### 2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul Öncesi Eğitim, çocuğun doğumdan ilkokula gideceği dönemi kapsayan ve çocukların ileriki hayatlarında önemli rol oynayan gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin oluştuğu ve çocuğun sürekli değişim geçirdiği bir süreçtir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001). Okul öncesi eğitim, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş, bütün gelişimlerini kapsayan ve onları en iyi şekilde hazırlayan bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1996). Kısaca çocuğun temel eğitime başlayıncaya kadar geçirmiş olduğu bütün beceri ve deneyimlerinin olduğu süreçtir (Oktay, 2007).

Erken dönemde verilen eğitimle, çocukların edindikleri bilgi ve becerileri nasıl kullanmaları gerektiği hakkında tutumlar ve planlar geliştirmelerine yol açarak, onların, özellikle okuma, yazma ve öğrenmeye karşı hazırlık çalışmalarını yapmalarını sağlar (Harris, Gronlund ve Gaye, 2000).

Araştırmalar, çocukların okul öncesi eğitim almalarının ilköğretime başarılı

bir şekilde geçmelerini ve istekli olmalarını sağladığını ortaya çıkarmıştır (Black, 2008). Benzer şekilde, erken dönemde sağlanan nitelikli eğitim, kısa ve uzun dönemde toplum için ekonomik faydalar da sağlamaktadır (Calman, Tarr ve Whelan, 2005; Yoshikawa vd., 2013). Bu dönemde verilecek bilgi ve kazandırılacak beceriler zengin uyarıcılar ve deneyimlerle desteklenmediğinde, çocuğun ileriki yaşamında eksiklikler görülebilir (Oğuzkan ve Oral,1997).

### **2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi**

Bütün çocukların iyi bir biçimde yaşama, ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda ulaşılması düşünülen en üst basamağa kadar ilerleme hakkı vardır. Erken çocukluk yaşamının ilk yılları çeşitli yönlerden çok önemli ve kritik yıllardır. Bu dönemde sağlanacak kaliteli bir okul öncesi eğitim, çocuğun gelecek hayatını pozitif yönde etkileyecektir (Yaşar, 2002). Okul öncesi eğitim, çocuğun ileride göstereceği özelliklerin ve yeteneklerin kazanılmasında önemli bir aşamadır (Yıldız, 2004). Zengin uyarıcılarla dolu bir okul öncesi eğitim, iyi bir çocukluk ve ergenlik dönemi için iyi bir hazırlık ve alt yapı oluşturacaktır (Berkman vd., 2005; Oktay, 1999).

Okul öncesi eğitim, çocuğun bilişsel, psikomotor ve sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Gelişimin çok hızlı olduğu okul öncesi dönemde tam da çocuğun ihtiyaç duyduğu ilgi gösterilip eğitim verilmelidir. Bu yıllarda verilecek eğitim, çocuğun gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Erken çocukluk dönemindeki gelişim daha sonraki gelişimin temelini oluşturmaktadır (Ozana ve Ramazan, 2007).

Okul öncesi eğitim çocuğu her yönden, özellikle de toplumsal olarak hazırlar (Senemoğlu, 1994; Zembat vd., 1995). Okulöncesi eğitim çocukları aileye bağımlı olmaktan kurtaran, yaratıcılığın oluşmasını sağlayan çocukların psikomotor, bilişsel, dil ve toplumsal yönden gelişmelerini bir bütün olarak sağlamaktadır (Gedikoğlu, 2005). Bu dönemde yaşamın ilk yılları yani erken çocukluk dönemindeki eğitimin özelliği ve kalitesi ile kişinin nasıl bir birey olacağı arasında bir ilişkinin varlığı söz konusudur (Oktay, 2009).

Okul öncesi dönemde edinilen bilgi, beceri ve tutumların bireylerin daha sonraki deneyimleri üzerindeki etkisinin yanı sıra (Marcon, 2002), sosyal refahın ve düzenin gelişmesine katkısı da çok önemlidir (Ball, 1994; Barnett, 1990). Dolayısıyla nitelikli bireyler yetiştirmek için eğitime erken yaşlarda başlanılmasının gerekliliği yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Zembat, Yıldız, Önder ve

Fathi, 1994). Erken dönemde sağlanan nitelikli eğitim, kısa ve uzun dönemde toplum için ekonomik faydalar sağlamaktadır (Calman, Tarr ve Whelan, 2005). Bu dönemde alınan eğitimin yaşamın sonraki yıllarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

Batılı ülkeler okul öncesi eğitime çok önem vermekte ve zorunlu eğitimi okul öncesini de kapsayacak şekilde düzenlemektedir. Türkiye'deki ailelerin sosyo-ekonomik yapıları, eğitim düzeyleri ve çevre faktörleri dikkate alındığında okul öncesi eğitime verilecek önem ortaya çıkmaktadır. Ayrıca gelişmekte olan sosyo-kültürel ve ekonomik gelişimimiz okul öncesi eğitiminde yaygınlaşmayı zorunlu kılmaktadır (Kantarcıoğlu, 1992). Okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla verilecek eğitim, şartları elverişsiz çevreden gelen çocuklarla sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerden gelen çocuklarla ortak bir yetiştirme ortamı sağlayarak seviye ve çevre ayırımını ortadan kaldırdığı söylenebilir (Ömeroğlu ve Yaflar, 2004).

### **2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri**

Okul öncesi eğitim, demokratik toplumun gerektirdiği düşüncelerini özgür bir şekilde söyleyebilen, tek başına karar verebilen, kendi ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanabilen özdenetimi yüksek bireyler yetiştirebilmeyi amaçlamaktadır (Oktay, 2006; Zembat, 1995). Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan özelliklerin büyük çoğunluğunun, yetişkinlikte bireyin kişilik, inanç ve değerlerini etkilediğini göstermiştir (Oğuzkan ve Oral, 2003).

Mialaret' in geliştirdiği okul öncesi eğitimin amaçları üç başlık altında sunulmuştur (Aral, 2000; Oğuzkan ve Oral, 1983; Poyraz, 2003):

**Toplumsal amaçlar:** Çalışan annelere, çocukların eğitimini ve bakımını üstlenerek destek sağlamak ve her çocuğun kişisel farklılıkları esas alınarak çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, psikomotor, özbakım ve fiziksel alanlarda gelişimlerine destek olmaktır.

**Eğitsel amaçlar:** Çocuğun duygu ve düşüncelerini yönetmesini sağlamak ve yaşadığı çevreyle iletişimini sağlayarak çocuğun empati duygularını geliştirmektir.

**Gelişimsel amaçlar:** Çocuğun gelişimsel süreçlerini dikkate alarak kendi otokontrolünü yapan, denetimini kimseden yardım almadan yapan, öğrenme, dil vb. becerilerin gelişimini sağlamaktır.

Eğitimin bireylerden istenen davranış değişikliğini beklenen düzeyde sağlamasının, eğitimin niteliği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu kapsamda okul

öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek eğitim süreci için, bilimsel araştırmalarda ortaya çıkan okul öncesi eğitimin ilkelerinin göz önünde bulundurulmasının okul öncesi eğitimin niteliğini artıracığı düşünülebilir (Oktay, 1999). Bu ilkeler;

- Okul öncesi dönem yaşamın en kritik evresi,
- Çocuğun gelişim döneminde özel alıcı dönemler,
- Çocuğun isteklerine duyarlılık,
- Eğitimin çocuğu bir bütün olarak ele alması,
- Çocuğun aktif katılımı, yeteneklerinin desteklenmesi, her şeyden öğrenmesi,
- Oyun ve iyi düzenlenmiş eğitim ortamı ve diğer insanlarla etkileşim olarak sıralanabilir (Bruce ve Ball, 1994; Read, 1966).

#### **2.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Değişim Hareketleri**

Annenin iş hayatına başlaması (Anderson ve Levine, 1999; Laughlin, 2013), anne ve baba rollerindeki değişimler (Campbell, Barr ve Garnham, 2010), eğitim gereksiniminin ailelerce daha iyi anlaşılması, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması yönündeki devlet politikaları ve çalışmalar, çocukların eğitime başlama yaşının düşmesi, ekonomik düzeyin artması ve ülkelerin yapısındaki değişimler, okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı arttırmaktadır (Blau ve Currie, 2004).

Dünya ülkeleri içinde gelişmiş ülkeler başta olmak üzere, okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim sürecine alma ve bu dönemdeki okullaşma oranını üst seviyeye çıkarma girişimi göstermektedirler (Kundakçı ve Erginer, 2013). Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı % 100'lere varmakta iken Türkiye'de okul öncesi eğitim okullaşma oranı % 58,60 olarak ifade edilmiştir. Bu oran, OECD (% 92,10) ve AB (% 91,30) ülkeleri verilerine göre oldukça geride görülmektedir (OECD, 2014).

Türkiye'de son dönemlerde okul öncesi eğitime katılım oranını artıracak birtakım araştırmalar bulunmaktadır (UNICEF, 2009). Okul öncesi eğitimde düşük olan okullaşma oranının artırılması için 2009-2010 eğitim-öğretim yılında zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması başlatılmıştır. Pilot uygulama olarak başlayan geçiş süreciyle aşamalı olarak 2014'e kadar tüm ülkeye yaygınlaştırılması planlanmıştır. Daha sonra zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması için verilen süre dolmamışken, 1997-1998 yılından itibaren uygulanan kesintisiz sekiz yıllık

zorunlu eğitim yerine, 2012-2013 yılından itibaren 4+4+4 kademeli geçiş sistemi getirilmiş ve on iki yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Böylece zorunlu eğitimle birlikte ilkokula başlama yaşı en az 6 ay aşağı çekilmiş, ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında ise “48-60 aylık çocukların zorunlu olarak”, “60-66 aylık çocukların ise velilerin istemesi halinde” okul öncesi eğitime devam edebileceği belirtilmiştir. Daha sonraki yıllarda okul öncesi eğitimi isteğe bağlı olmasına rağmen, “Orta Vadeli Program” da okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirileceği belirtilmiş olup zorunlu eğitime geçişle birlikte bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak olan 54 ay ve üzeri çocukların tümünün okullaştırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda 22 ilde başlatılan pilot uygulama ile bu illerdeki bütün 54 ay ve üzeri çocuklar için zorunlu eğitim uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2017).

Ülkemizde okul öncesi eğitimde bilgi eksikliğinin olması, görevli kurumların farklılık göstermesi ve eşgüdüm sıkıntıları, okul öncesi eğitimin merkezi yapısı, Milli Eğitimden ayrılan payın sınırlı olması, okul öncesi kurumlarının yaygınlaştırılması konusunda çeşitli kurumların yeterli eşgüdüm göstermemeleri, bu eğitimin gereken hızda ilerlemesini engellemiştir (Biehl, 2011; Dinçer, 2005; İnanlı, 2005; Tuğrul, 2005). MEB, okul öncesi eğitim eksikliğini tamamlamak amacıyla anasınıflarını yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Bu anlayış ülkemizde okul öncesi eğitimin hızla ilerlemesine önemli katkı sağlamıştır. Diğer önemli katkıyı ise Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı “kreş ve gündüz bakımevleri” sağlamaktadır. 0-66 ay arası çocuklara eğitim veren bu kurumlar, çocuklara sağlanan olanaklara bağlı olarak kaliteli eğitim ortamları ile oluşturulmaya çalışılmaktadır (Kıldan, 2010).

### **2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumları**

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı bir ortam içinde en iyi biçimde sağlayan; çocuklarda kişilik, duyarlılık ve yaratıcılık gibi özelliklerin temellerini oluşturan, uzman bir kadroya sahip, temel görevi eğitim olan, sosyal kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun birçok yönden gelişimini sağlayan programlara sahip olmakla birlikte aynı zamanda çocuğun ileriki eğitim-öğretim hayatına hazır olmasına yardım eder (Büyükkaragöz, 1995; Oktay, 2006). Ancak bu hazırlık çocuğa okuma yazma öğretimi olarak düşünülmemelidir. Önemli olan



çocukların sağlıklı bir şekilde gelişim göstermelerine yardımcı olmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2005; Yavuzer, 1993).

Gelişimin hızlı olduğu bu yıllarda, okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre bazı beceriler kazandırarak gelişmelerine yardımcı olabilmektedir. Böylece okul öncesi eğitim kurumları, ailenin çocuğa verdiklerini geliştirebileceği gibi, onların eksikliklerinin ve yanlış davranışlarının etkilerini de ortadan kaldırabilir, hiç değilse azaltabilir (Başal, 2007; Yavuzer, 1993).

Okul öncesi eğitim kurumları, diğer eğitim kademelerindeki okullardan değişiklik gösterirler. Bu değişiklik, kurumların amaç ve hedeflerinden, personel ve öğrenci özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Büte ve Balcı, 2010). Okul öncesi eğitim, çeşitli yaş gruplarında farklı okullarda verilmektedir. Bu okullar yaş gruplarına göre; kreş, yuva, anaokulları, anasınıfları ile kreş ve gündüz bakım evleri olarak sınıflandırılmaktadır (Başal, 2005; Baykan ve Turla, 1995).

Hızlı kentleşmenin çocuğun yaşadığı ev ve çevresindeki fiziksel koşullarda değişikliğe neden olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çocuklara oyun imkânı sağlayan boş alanların hızla azaldığı ve çocukların oyunlarının elverişsiz ve tehlikeli hale geldiği görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar için güvenli oyun alanlarının varlığına duyulan ihtiyacın, okul öncesi eğitim kurumlarını zorunlu kıldığı söylenebilir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Bununla beraber, gelişim ve eğitim alanındaki araştırmaların sayısında, köyden kente göç hareketlerinde, endüstrileşmede, kadının eğitim düzeyinde ve kadın iş gücüne duyulan ihtiyaçta gözlenen artışların okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasında önemli rol oynadığı da görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2005; Oktay, 2005; Yılmaz, 1999).

Okul öncesi eğitim kurumları, planlı bir şekilde yapılmalı ve ihtiyaca en iyi şekilde cevap vermek için en gerekli şekilde hazırlanmalıdır (NAEYC, 2009; Oğuzkan ve Oral, 2002). Bu kurumlarda uygulanan plan ve programlar, hazırlanmış zengin uyarıcı ortam çocukların gelişimsel özellikleri bakımından oldukça önemlidir (Aral vd., 2001; European Commission, 2000).

Türkiye’de okulöncesi eğitimi; MEB’ na bağlı anaokulları, uygulama anaokulları ve anasınıfları ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı kreş ve gündüz bakımevleri, üniversiteye bağlı anaokulları, Çalışma Bakanlığı ve çeşitli vakıf, derneklere bağlı olarak açılan anaokullarında okul öncesi eğitimi verilmektedir (Akçay, 2006). Bu araştırmada, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne

bağlı kurumlar odak noktası olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim hizmetleri, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, çocuk yuvaları, kreş ve gündüz bakım evlerinde yürütülmektedir (MEB, 2013).

### **2.1.6. Okul Öncesi Eğitim ve Kalite**

Okul öncesi eğitimin kritik olarak kabul edildiği bu dönemde, amaçları sağlayabilmek için birtakım kalite standartları gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde kalite standartları arasında, okuldaki öğretmen-öğrenci sayısı, çevrenin fiziksel koşulları, eğitim ortamının donanımı gibi etkenler bulunur. Aynı zamanda da uygulanan etkinlikler, programlar, davranışlar ve yönetim de kullanılan teknikler de belirleyici olabilir. (Güleş, 2013; İnanlı, 2009; Kaptan 2000; NAEYC, 1996; OÖE Programı, 2006).

Barnett (1995) ve Entwisle (1995), kaliteli bir okul öncesi eğitim alan bireylerin, ileriki okul dönemlerinde başarılarının yüksek olduğunu, ayrıca üniversiteden mezun olma oranını arttırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, çocukların kaliteli öğrenme ortamlarında daha çok öğrendikleri ve buna bağlı olarak duygusal ve sosyal yönlerinin geliştiği (Aslanargun ve Tapan, 2012) ve bu nedenle okul öncesi eğitimin kalitesinin önemli olduğu söylenebilir (Oktay, Zembat, Yıldız, Önder ve Fathi, 1994; Sevinç, 2003). Bu bağlamda okul öncesi eğitimde kalite standartlarının geliştirmek ve kaliteyi yaygınlaştırmak gerekmektedir. Kalite standartlarının oluşturulması ile okul öncesi eğitimde nitelik sağlanabilecektir (Erişen, 2001; Demiriz, 2003; Tuğrul, 2005).

Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş uygulamalarıyla birlikte ilköğretime bağlı anasınıflarının bir kısmı eski binalarda olumsuz şartlarda, çalışılan kurumlar haline gelmiştir. (Topaloğlu, 2009). Bu nedenle okulöncesi eğitim kurumlarının açılmış olmak için açılmaması gerekir. Donanım, personel, fiziksel çevre ve program açısından çocuğa uygun hazırlanmalıdır (Evirgen, 2010; Güleş, 2013; Poyraz ve Dere, 2001).

#### **2.1.6.1. Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Ortam**

Şehir yaşamının beraberinde getirdiği sıkışıklığın, hem yeşil hem de oyun alanlarının sayısını sınırlandırdığı söylenebilir. Bu durumun çocukların gün içerisinde depoladıkları enerjilerini harcayamamalarına neden olduğu ve bundan

dolayı çocukların gelişim düzeyine uygun eğitim ortamlarının varlığı son derece önemli olduğu vurgulanabilir (Güleş, 2013; Vural, 2004).

Fiziksel çevre koşullarının güvenli ve işlevsel bir biçimde donatılmış olması eğitimde kalitenin önemini de vurgulamaktadır (Coşkun, 2005). Bununla birlikte okul öncesi eğitimde fiziksel ortam, güvenilir ve sağlıklı bir ortamı sağlamalıdır. Fiziksel ortam, personelin imkânlarını ve çocukların gelişimini kolaylaştıracak olanakları sağlamalıdır. Böylelikle çocuklar ve diğer çalışanlar için uygun ortam sağlanarak, okul öncesi eğitimin kalitesi yükseltilir (NAEYC, 2007).

### **2.1.6.2. Okul Öncesi Eğitimde Finansman**

Türkiye’de eğitim maliyetlerinin en fazla olduğu öğretim düzeyi okul öncesi eğitimidir. Bu durum okul öncesi eğitim finansmanını önemli bir tartışma konusunu haline getirmiştir (Önder vd., 1998; Ünal, 1996). Eğitim hizmetlerine olan ihtiyaç ve bu hizmetlerin giderek daha geniş kitlelere ulaştırma zorunluluğu, eğitim finansmanı için bütçenin artırılmasını zorunlu kılmaktadır (Bircan, 1993; Tuğrul ve Yılmaz, 2013; Yılmaz, 2007).

Okul öncesi eğitime duyulan ihtiyaç giderek artmakta ve yaygınlaştırılması hızla devam etmektedir. Bu durum Türkiye’de kadınların istihdama daha fazla katılmalarının önünü açabilmekte; ayrıca çocukların bakım yükünün büyük bir bölümünü tek başlarına üstlenen kadınlar için de bir kolaylık sağlayabilmektedir. Ancak halen okul öncesi eğitimde yeterli okullaşma seviyesine ulaşılamaması hem çocuklar hem de aileleri açısından kısıtlayıcı etkiler göstermektedir (Candaş, Buğra, Yılmaz, Günseli ve Çakar, 2010; Dabakoğlu, 2004; Erdem, 1996; Kantarcıoğlu, 1992). Bu nedenler, okul öncesi eğitimde finansman sorununa daha detaylı yaklaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Saklan ve Erginer, 2016).

Eğitimde finansman sorunu, eğitimin toplumun her kesimine sunulmasında güçlük yaşanmasına neden olmakta, kurumlar devlet bütçesi dışında yeni kaynak arayışlarına yönelmektedir. Bu durum ailelerin eğitim hizmetinden yararlanmak için finansman sürecine katılmalarıyla sonuçlanmaktadır. Ailelerin eğitim hizmetinin finansmanına katılması, eğitimde eşitliği zedeleyen bir olgu olarak görülmektedir (Ünal, 2005).

### 2.1.6.3. Okul Öncesi Eğitimde Yönetim

Okulda yönetim, okulu amaç ve hedefleri doğrultusunda yaşatmak olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 2002). Okul yönetimi bütün kesimleri içine alan ve sistemi bir bütün olarak çözmeyi ve birleştirmeyi öngörür. Okul öncesi eğitimde yönetimin amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için, en çok görev okul yöneticilerini kapsamaktadır (Çelikten, 2008; Demirtaş ve Güneş, 2002). Okul yöneticileri çevre olanaklarını bilmeli, bu olanakları değerlendirmeli ve okulun hedeflerinin kazanılması durumunda çabalamalıdır (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Bu anlamda okul yöneticilerinin birtakım yeterliliklerinin olması gerekmektedir (Yiğit, 2008). Okul öncesi yöneticisi birlikte çalıştığı kişiler ve sağlanan diğer imkânlardan en iyi şekilde faydalanarak, çocuklar için en uygun eğitim ve öğretim olanaklarını belirleyerek amacına ulaşabilir (Dale, 1969).

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri okullarında, öğretimin kalitesini de geliştirmeyi amaçlamalıdır (Nicklos ve Brown, 1989). Bununla beraber öğretmenlerin motivasyonunu artıracak durumları iyileştirmeli ve ödül sistemini etkili olarak işlemelidirler (Mitchel ve Peters, 1997).

### 2.1.6.4. Okul Öncesi Eğitimde Denetim

Denetim, eğitim ve öğretimin başarısı bakımından kritik bir önem göstermektedir (Gürkan, 2006). Amaçlanan hedeflere ulaşmak, sağlıklı bir denetim uygulamasıyla sağlanabilir (Başaran, 2000).

Denetimde amaç, yönergeler kapsamında uygunluk değerlendirmesi yaparak okullardaki yönetime bilgi sunmak ve okulun gelişim hızını arttırmaktır (Aydın, 2012; Taymaz, 1997; UNESCO, 2012). Denetimi gerekli yapan öge, “entropi” olarak bilinen örgütün güç kaybını fark etmek ve önlemeye çalışmaktır (Aydın, 2015). İyi bir denetim, okuldaki problemler karşısında anahtar görevi üstlenerek kalitenin oluşmasına imkân sağlar (Lillis, 1992).

Araştırmalar, okul öncesi eğitim okullarındaki denetimlerin, eğitim-öğretim süreçleri açısından, okulların ilerlemesini, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek durumda olmadığını, denetimlerin sorunlara neden olduğu, alan dışından denetimcilerin rehberlik etmede yetersiz kaldıklarını, denetim sırasında farklı kıstaslar kullanıldığını ortaya çıkarmıştır (Arı ve Tuğrul, 1996; Budak, 2009; Dağlıoğlu, 2008; Haktanır, 2008; Topdal, 2004; Turan ve Yeşilyurt, 2010; Yücel, 2009). Rehberlik, kontrol ve değerlendirmeyi içine alan denetim; ulusun bugünü ile

yarınını da etkileyecek kapasiteye sahip okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamaların amacına uygun bir biçimde yapılması bakımından önemli bir süreçtir (Turan, 2016).

#### **2.1.6.5. Okul Öncesi Eğitimde Donanım**

Okul öncesi dönemde çocuklar için ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun bir şekilde zengin uyarıcı çevre ortamının oluşturulması gereklidir (Çelik ve Kök, 2007). İyi bir okulöncesi eğitim kurumu için eğitim ortamının donanımı da çocukların yaşamlarında önemli rol oynamaktadır. Henüz bilinçlenmemiş olan bu yaş gurubunun eğitim ortamı gerekli ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde hazırlanmış olmalıdır (Demiriz, 2003).

Uygun kalite ve standartlarda hazırlanmış ve donatılmış bir okulöncesi eğitimi kurumu, çocukların tüm gelişim alanlarına yöneliktir. Özellikle farklı tasarlanmış oyun merkezlerinde oynayan çocukların, hayal dünyalarında yeni durumlar geliştirmeleri de kaçınılmaz olur (Yıldız ve Şener, 2003).

#### **2.1.6.6. Okul Öncesi Eğitimde İnsan Kaynağı**

Uygun bir donanımla hazırlanmış, iyi bir şekilde düzenlenmiş eğitim programı, istendik davranışları çocuklara kazandırabilecek özelliklere sahip okul öncesi öğretmenleri ile amacına ulaşabilir (Üstünoğlu, 1987).

Türkiye’de öğretmen eğitimi ve özellikle de okul öncesi çocukları eğitecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ülkede değişiklik yapılması gereken alanlardan birisidir (Haktamir, 2008). Yapılan araştırmalarda (Atay ve Turhan vd, 2009; Haktamir, 2008) öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaçlarına eğilebilmeleri için, eğitim sisteminin, yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. 2006 yılında okul öncesi eğitimde görev yapacak öğretmen eğitimlerinin programı yeniden düzenlenmiştir. Bu durum okul öncesi eğitimin kalitesini iyileştirmeye yönelik kararlılığı göstermektedir. Aynı zamanda bu durum, okul öncesi eğitim uygulamalarının bütün çocukların, özellikle de dezavantajlı ve riskli çocukların eğitime erişimi açısından önem göstermektedir (Dünya Bankası, 2013; Paxson ve Schedy, 2007).

#### **2.1.6.7. Okul Öncesi Eğitimde Program**

Çocukların erken yaşlarda gereken bakımı alması eğitimde başarıyı yakalamada oldukça önemli pozitif etkileri vardır (Carneiro ve Heckman, 2003; Cunha vd, 2005; Cunha ve Heckman, 2007; Heckman 2006; Shonkoff ve Philips,

2000). Aksi durumlarda ise, bir çocuk için telafisi olmayan hasarlar görülebilir (Heckman ve Masterov, 2007). Okul öncesi eğitimde programın oluşturulmasında katılımcı bir anlayışla farklı görüşlerden yararlanmaya önem verilmeli; çocuk gelişimi uzmanlarından, psikologlardan, sosyal çalışanlardan destek alınmalıdır. Eğitimin içeriği konusunda mutlaka standartlar belirlenmeli ve etkili şekilde uygulanmalıdır (ERG, 2016). Ayrıca okul öncesi eğitim programları, kamu kaynaklarını kullanarak sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı ve risk altında bulunan çocuklara faydalı olabilecek bir çevre oluşturup bazı problemleri telafi edebilir (Paxson ve Schedy, 2007). Yapılan araştırmalarda, erken çocuklukta alınan birtakım önlemler çocuklar arasındaki fırsat eşitliğini sağlamakta ve dezavantajlı durumu azaltabilmektedir (Heckman, 2006).

### **2.1.7. Okul Öncesi Eğitimden Beklentiler**

Günümüzde okul öncesi dönemde uygun çevre özellikleri ve planlı etkinlikler hazırlama tartışmaları artık eskide kalmış, bunun yerine okulöncesi eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılması ve niteliğin çoğaltılması konusu yerini almıştır (Erbay, 2008; Temel, 2005).

Yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönemde hazırlanmış zengin uyaranlarla donatılmış bir çevre çocuklar için kalıcı ve izli gelişmelere yol açmaktadır (Summak ve Summak, 2002). Birçok alanda ilk kavram ve deneyimlerin kazanıldığı bir evre olmasından dolayı, okul öncesi dönemin kişiliğin oluşması bakımından da kritik olduğu görülmektedir. (Topaloğlu, 2009). Yapılan araştırmada, aileler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına birtakım beklentilerle göndermektedir. Bu beklentiler uyum, özgüven, anlaşma, iletişim, yardımlaşma, başarı kazanma şeklinde ifade edilmiştir (Lombard, 1998; Myers, 1996; UNICEF, 2007).

Yaygınlaştırma ile açılan her okul öncesi eğitim kurumu bireylerin daha zeki, daha aktif, daha yaratıcı olmasını sağlayacaktır. Daha iyi bir eğitim için tüm kamu ve özel kurumların okul öncesi eğitimi desteklemeleri, okul öncesi eğitime büyük katkı sağlayacaktır (İş, 2002; Topaloğlu, 2009).

Okul öncesi eğitim; zorunlu eğitim kapsamına alınması, ailelerin bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin karşılanması ve erken çocukluk eğitimi ile ilişkili standartların ve düzenlemelerin farklı modeller geliştirilerek yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır (Aktan

ve Cömert, 2003; Aktan, Kerem ve Cömert, 2005).

## **2.2. Örgüt ve Boyutları**

### **2.2.1. Örgüt**

Bireylerin bir takım hedefleri oluşturmak gayesiyle bir araya getirdikleri yapılara örgüt denmektedir (Bozkuş, 2016). Örgütler, planlanmış hedeflerle önceden oluşturulmuş uyum içinde çalışmaların sürdürüldüğü dış çevreleriyle ilişkili sosyal gruplardır (Daft, 2010). Bir başka deyişle örgütler, toplumsal ihtiyaçları karşılamak amacıyla, çerçevesi önceden belirlenmiş işleri gerçekleştirmek için güçlerini birleştiren insanların oluşturduğu toplumsal açık sistemlerdir (İlgar, 2000).

Örgüt bir amaç ya da bir hedef için bir araya gelen bireylerden oluşur ve bireyler olmadan örgütler var olamazlar (Keyton, 2005; Rainey, 2003). Örgütün stratejik olarak seçimleri; amacını, yapısını, süreçlerini ve kültürünü etkilemektedir (Miles ve Snow, 2003).

### **2.2.2. Örgüt Boyutları**

#### **2.2.2.1. Amaç**

Örgütlerde amaç, örgütün ulaşmak istediği durumudur (Rainey, 2003). Örgütler, ortak bir çaba ile amaçları oluştururlar. Amaçlar, örgütün gelecekteki amaçladığı unsurların ögeleridir (Agarwal, 1982). Örgütler amaçlarını vizyon ve misyon ile ifade ederler. Amaçlara ulaşmak bir plan ile sağlanmaktadır. Bu plana strateji denir. Strateji, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayan kararların, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak açıklanmaktadır (David, 2010). Strateji aşamasında vizyon ve misyon ifadeleri oluşturulur, örgütün zayıf ve güçlü yanları bulunur, uzun aşamalı hedefler belirlenir, ek çözüm stratejileri oluşturulur ve izlenecek stratejiler seçilir (David, 2011; Tolay, 2013). Örgütsel amaçlar ne olursa olsun örgütün yapısal özellikleri, bilinçli bir şekilde örgütsel amaçlara ulaşmak ve amaçları gerçekleştirmek için düzenlenmiştir (Turan, 2012).

#### **2.2.2.2. Yapı**

Bütün örgütler etkin bir biçimde çalışmalarını oluşturmak için bir tür yapı gereksinimi hissederler (Earthman, 2009). Örgütler, yapı itibarıyla iş dağılımlarının nasıl paylaşılacağını, kategorize edileceğini ve eşgüdümde bulunacağını ifade eder. Yapı, amaç ve hedefleri kazanmanın bir ifadesidir ve amaç ve hedefler örgütün

stratejilerinin bir araya gelmesidir (Pugh, Hickson, Hinings ve Turner, 1968; Tüz, 2012).

İşbölümü yapının öğelerinden birini oluşturur. Görev dağılımının personel arasında uzmanlık alanlarına göre yapılması uzmanlaşma veya iş bölümü ile açıklanır (Bolman ve Deal, 2013). Personelin sadece belli bir alana dikkatini vermesi bilgi ve becerilerini o yönde artırması onun daha verimli çalışmasını sağlar (Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Uhl-Bien, 2010).

Yetki ve sorumluluk örgütlerdeki koşulları etkileyerek çalışanlar arasında kurulan ilişkileri birbirinden ayırmaktadır (Agarwal, 1982; Bolman ve Deal, 2013).

Örgüt yapısının diğer bir ögesi de hiyerarşidir (Bursalıoğlu, 2002; Daft, 2010). Hiyerarşi, örgütlerde ast ve üst ilişkileri ile sosyal düzeni ve statü farklılığını oluşturur (Yıldız, Aydın ve Bahadınlı, 2008). Hiyerarşinin örgütlerde yoğun bir şekilde hissedilmesi iletişimi azaltarak yöneticileri yapılacak çalışmalardan uzaklaştırmalarına neden olur (Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Uhl-Bien, 2010).

Merkezileşme, örgütlerde alınan kararlar ile de açıklanabilir (Daft, 2010). Örgütte alınan kararları yöneticiler alıyorsa o örgüt merkezleşmiş kabul edilir. Ters durumda örgüt merkezleşmemiş olarak kabul edilir. Merkeziyetçi yapılar, örgütün uzun süreli ayakta kalmasının istendiği zamanlarda görülürken, merkezleşmemiş yapılar, problemlere hızlı cevap verilmesinin istendiği zamanlarda görülür (Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Uhl-Bien, 2010).

### **2.2.2.3. Süreç**

Örgütün amaç ve hedeflerinin oluşturulması ve örgütsel yapının inşa edilmesinden sonra yönetsel çalışma süreçleri başlar. Süreç yönetsel etkinliklerin toplamıdır. Örgütlerde iş ve işlemler sırasında organize olabilmek ve uygulamalar sırasında süreçleri geliştirebilmek önemli bir durum şeklini alır (Rainey, 2003; Simon, 1997).

Yönetim süreci, bir problem çözebilme sanatıdır. Yöneticinin problemleri fark etme, farklı çözümler bulma, karar alma, uygulama ve değerlendirmeleri uygun görülürse başarılı olması kaçınılmazdır (Başaran, 2004). Günümüzde yönetim çalışmaları, bilgiyi göstermeyi, beceriyi sergilemeyi ve girişimci olmayı gerektiren bir durum şeklini almıştır (Antić ve Sekulić, 2005). Yönetim süreci boyunca yöneticinin amaçlara ulaşabilmesi bakımından uygulamaları daha iyi anlaşılabilir. Burada önemli görülen, yönetim sürecinin unsurlarıyla güvenli ilişkiler



oluşturabilmektir. Bu unsurların hepsi yönetim sürecini oluşturduğu gibi, her biri ayrı olarak da görülebilir (Bursalioğlu, 2002; Taymaz, 2001).

Planlama sürecinde, bir işin sistemli bir biçimde ele alınması, planlamayı başlatır (Nartgün, 2003) ve bu kararlara ilişkin bir amaca ya da hedefe ulaşmak için olanak ve durumları belirleme olarak ifade edilebilir (Earthman, 2009). Planlama bütün örgüt gruplarında, hiyerarşinin bütün basamaklarında bütün yöneticilerce işe koyulur (Agarwal, 1982), ancak genellikle, yönetimsel görevler olarak da isimlendirilir. Bununla birlikte planlama, örgütsel hedeflerin ya da amaçların belirlenmesini, bu amaç ve hedeflere ulaşmak için bütünsel bir bakış açısı geliştirmeyi ve çalışmalarını toplamayı ve koordinasyon için bir plan sıralaması oluşturmayı da içerir (Tolay, 2013).

Planlama, mevcut durumu öğrenme şekliyle yönetimin etkin olmasını sağlar, yarın için olumsuz düşünceleri azaltır veya bütünüyle ortadan kaldırır, amaçlar üzerinde odaklanmayı sağlar ve denetim mekanizmalarını kolaylaştırır (Bursalioğlu, 2002). Planlama olmazsa pek çok şey oluşturulamaz ve örgütler etkili ve verimli bir şekilde amaçlarına gidemezler (Earthman, 2009). Planlama, örgütsel süreçlerin işleyebilmesi için düzenli olarak yaptıkları önemli bir süreç (Bolman ve Deal, 2013) olarak görülürken aynı zamanda eğitimsel amaç ve hedeflerin oluşturulması, uygulanması için çeşitli yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini kapsar (Sergiovanni vd., 2009).

Planlama yönetimin her durumda işlerini kolaylaştırmakla birlikte, yeni hedef ve amaçların oluşmasını sağlar (Gürsel, 2012). Diğer bir deyişle plansız çalışmalar ile önemli görülen durumların başarılması ve örgütü yeni bir hedefe doğru götürmesi söz konusu olamaz (Earthman, 2009). Bu sebeple planlama, bütün emek ve çalışma ile istenen amaç ve hedeflere ulaşmak için birtakım kararları ve davranışları belirler (Agarwal, 1982). Bu anlamda iyi bir planlama, bilgiyi toplayıp analiz ederek ve tartışarak sonuca gitme sürecidir (Taylor ve Miroiu, 2002).

Ekonomi ve finansman sürecinde örgütü etkileyecek birçok etmen olabilir ve bu etmenler, örgütsel çalışmalarını desteklemek için gerekli ekonomik değerlerin oluşmasına ilişkin boyutlara sahiptir (Buckley, Bisordi ve Hamory, 2005). Örgütte alınan kararların etkili bir şekilde faaliyet gösterebilmesi için en az yıllık baz da amaçlar oluşturularak, etkin ve verimli bir örgüt modeli geliştirilmeli, profesyonel finansman hizmetleri işe koşulmalıdır (David, 2011).

Denetim sürecinde çalışmaların değerlendirilmesi uygulanan kararların

etkili olup olmadığı denetlenir. İç ve dış faktörler her zaman değişim gösterdiği için kararların baştan düzenlenerek oluşturulması istenebilir. Bunun için alınan kararların iç ve dış faktörlerine dikkat edilerek, performansa dayalı ölçümler yapılmalı, yapıcı olunmalıdır (David, 2011).

#### **2.2.2.4. Kültür**

Tıpkı bireylerin sahip oldukları karakterler gibi örgütlerin de sahip oldukları kendi kültürleri vardır (İpek, 2010). Örgüt kültürü, örgütün davranış normlarını, değerlerini gösteren simge, törenler, dil ve sosyalleşmelerin tümüdür (Hoy ve Miskel, 1991). Örgütsel kültür, bir örgütü belirleyen ve örgütü diğer örgütlerden farklı tutan, zamanla kalıcı hale gelen ve örgütteki kişilerin davranış ve tutumlarını oluşturur (Frederiksen, Jensen, Beaton ve Bloxom, 1968).

Örgüt kültürü, örgütün verimliliğini artırarak çalışanlarda takım ruhunu geliştirir. Aynı zamanda örgütteki çatışmaları azaltarak çalışanların örgütlerine bağlanmasını sağlar ve böylece olumlu bir örgüt ikliminin oluşmasına katkıda bulunur (Eren, 2012). Dolayısıyla örgüt kültürü ile çalışanların iş doyumunu (Oh, 2008), örgütsel bağlılığı (Balay ve İpek, 2010) ve örgütlerin etkililiği (Ayık ve Ada, 2009) arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

#### **2.2.2.4.1. Örgütsel Kültürün Unsurları**

##### **2.2.2.4.1.1. Davranış Normları**

Normlar, örgüt kültürü içinde davranışları oluşturan, sosyal olarak yapıyı kurumsallaştıran ve güçlü kılan unsurlar olarak tanımlanabilir (Steinholg ve Owens, 1989). Normlar, çalışanlarca onaylanan birtakım davranış kuralları ve kıstaslardır. Normlar, çalışanların örgüt de nasıl hareket edeceklerini, nasıl iletişimde bulunacaklarını, diğerleri ile nasıl bir ilişki içinde olacaklarını söyler. Örgütün kültürel normları, bir çalışandan istenen görevleri tanımladığı gibi, çalışanın bu görevleri yerine getirmesini de destekler. Ayrıca davranış normları, çalışanları haksızlıklara karşı korur. Böylece davranış normları çalışanın hangi görevleri yapacağını hangilerini yapmayacağını söyleyerek istendik davranışları belirler (Başaran, 1982). Davranış normları, örgütlerde ödül ve cezalarla koruma altına alınır. Ödüllendirme, çalışanların normlara uygun bir şekilde davranılmasını gösterirken, cezalandırma daha çok normlara uymama şeklinde karşımıza çıkar. Davranış normları, zaman içinde öğrenilir ve daha sonra alışkanlık durumuna gelir (Özkalp,

1986).

#### **2.2.2.4.1.2. Değerler**

Değerler, çalışanların davranışlarını nitelendirir, değerlendirir ve yargılar. Örgütün toplumda nasıl bir değerde görüldüğünü örgütte geliştirilen ölçütlerin kültüre yansımalarını gösterir. Değerler, normlardan daha çok ve daha görünür terimlerdir. Kültürel değerler normların etkisi altında kalır. Bir normun çalışanlarca yerine getirilmesi dayandığı kültürel değerlerden kaynaklanır (Başaran, 1982).

Örgütsel kültür, iş hayatında önemli bir değerler kimliği oluşturur (Callahan ve Fleenor, 1988). Değerler paylaştıkça bütünsel olarak örgütsel kültürlerde, çalışanlar arasında grup bilinci ya da iş bilinci anlamında ortak bir algılama tarzı oluşmasına katkı sunarak, çalışanların örgütsel hedefler doğrultusunda ortak düşünme ve faaliyette bulunmalarını yönlendirip örgütsel kimlik oluşmasına olanak tanır (Aytaç, 2004).

#### **2.2.2.4.1.3. Simgeler**

Kurumun düzeni, donanımı, kıyafetler gibi şeyler simgelere örnek gösterilebilir. Bu simgeler neyin önemli olup olmadığı, yöneticilerin ne kadar eşit bir yaklaşımda bulduklarını ve uygun olan davranışlarının neler olabileceği gibi durumlarda ipuçları vermektedir (Robbins, 1996). Sosyal hayatta hakim olan birtakım değerler ve normlar belirli bir simgeyle daha görünür hale gelebilir. Simge halini almış bir nesne ya da davranışı uygulamak yönetim süreci boyunca ve denetim esnasında da bilgi, mesaj ve ortak değerler oluşturan önemli araçlar olarak görülebilir (Sabuncuoğlu, 1998). Genellikle bu simgeler ayırt edilebilir olsalar da bunlara verilen önem veya anlam her zaman için açık görülmeyebilir (Schermerhorn, Osborn, Richard ve Hunt, 1997). Bireylerin seçimleri ve ilişkileri, özel durumlar, farklı eylemler simgelere özel bir değer katmaktadır (Ali, 2009).

#### **2.2.2.4.1.4. Törenler**

Örgütsel kültürü oluşturan en önemli unsurlardan biri de törenlerdir. Törenler örgütteki iş görenlerin eylemleri etkileyebilmek için özel dönemlerde yapılan standart ve yenilenen etkinliklerdir (Schermerhorn, Osborn, Richard ve Hunt, 1997). Bu törenler örgütsel kültüre, kurumların temel değerlerini canlandırma yapmak şartıyla katkı sağlarlar. Böylece yeni başlayan çalışanlara da örgütte nelere değer verildiğini göstermek gibi durumlarda yol gösterilmiş olur (Gordon, 1996).

#### **2.2.2.4.1.5. Dil**

Denison ve Mishra'ya (1995) göre örgüt kültüründe kullanılan dil, örgütlerin uyum sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle dil, çalışanların örgütsel performansını ve örgütsel etkililiğini belirleyen önemli özelliklerden biri olarak görülmelidir (İpek ve Saklı, 2012). Bu dil aracılığıyla çalışanlar işyerinde bir durum üzerinde yoğunlaşırken ve ya bir iş ortaya koyarken ortak bir yol izleyerek ortak bir fikir tarzı oluşturma olanağı elde ederler (Goffee ve Jones, 2002).

#### **2.2.2.4.1.6. Sosyalleşme**

Örgüt kültüründe sosyalleşme ile çalışma ortamının kalitesi artmaktadır. İnsanlar örgütte sosyalleşme süreci içinde değer verildiğini ve saygı gösterildiğini hissediyorsa, onların işi sonuca ulaştırmada pozitif yönde katkı sağlama durumu daha çok artar (Shukla ve Mishra, 2007). Sosyalleşme, örgütün verimli olmasını sağlar ve çalışanların sorunlarını ve işi bırakma süreçlerini düşürür (Momeni, 2009). Örgüt kültüründe sosyalleşme süreci bir örgüt veya işletmenin çalışanları arasında samimi güvene dayalı ilişkilere izin veren eylemleri içerir (Idogho, 2006). Örgüt kültüründe çalışanların aralarında olan ilişkileri, sosyalleşme süreciyle devam ettirilir ve yeni gelen çalışanlara devredilir (Kowalski, 2010).

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

#### **2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Yılmaz (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, MEB 'na bağlı özel ve resmi ilköğretim okulları ve bu kurumlardaki anasınıfları ve birinci sınıfların fiziksel ortamlarının incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılarak İstanbul'da gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 66 özel ve 400 resmi ilköğretim kurumu ve bu kurumlardaki anasınıfları ile birinci sınıflar oluşturmaktadır. Araştırma sonunda resmi ve özel ilköğretim okullarında en büyük tehlike okula giriş-çıkışların yoğun trafiğe açık olması, bulunmaması gereken tesislerden en çok kahvehanenin varlığı tespit edilmiştir. Giriş-çıkışların denetimi resmi ilköğretim okullarının çoğunluğunda öğretmenlere, özel ilköğretim okullarının ise %100'ünde güvenlik elamanına bırakılmıştır. Resmi ilköğretim okullarının büyük bir çoğunluğunda yangın merdivenlerinin olmadığını, olanların ise çocukların kullanımına uygun olmadığını göstermektedir. Koruma kapaklarının olmaması ve prizlerin çocukların kolay ulaşabilecekleri yerlerde yapılması çocukların tehlikeler

yaşamısına neden olabilmektedir. Resmi ilköğretim okullarının % 85,25'inde asansör olmadığı için engelli çocukların kullanımına uygun olmadığı, özel ilköğretim okullarının ise %65,15'inde tekerlekli sandalye yolu olmadığı için engelli çocukların kullanımına uygun olmadığı görülmektedir. Resmi ilköğretim okullarında sağlık odası, atölye ve kapalı oyun salonlarının okulların çoğunluğunda olmadığı görülmektedir. Resmi ilköğretim okullarının sadece % 34,50'sinde okulun bahçesinde anasınıfları için ayrılmış bir alan bulunmaktadır. Ayrıca anasınıflarının etkinlik köşeleri oluşturulurken köşe çeşitliliğine dikkat edilmediği görülmektedir.

Aktan Kerem ve Cömert (2004) tarafından Siirt'te gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi eğitimin denetim, fiziki çevre, yönetim, personel, finansman, program ve veliler açısından problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Siirt ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 180 okul öncesi eğitim öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin gördükleri sorunlar, veliler, fiziki çevre ve program olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin önemli görmedikleri sorunlar ise, yönetim ve finansman olarak ifade edilmiştir. Bununla beraber katılımcıların en çok çocuğu tanıma teknikleri üzerine bir hizmet-içi eğitim kursuna katılmak istedikleri de araştırma sonucunda ulaşılan bir başka bulgu olarak ifade edilmiştir.

Feyman (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Ankara'daki resmi ve özel ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarının kalite standartlarının çocukların gelişim düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda MEB' na bağlı anasınıflarının kalite standartları çok az; özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite standartları ise çok az ile iyi arasında ifade edilmiştir. Özel ilköğretim okullarında yer alan ana sınıflarının, daha yüksek kalite standartlarının olduğu belirtilmiştir. Göreve yeni gelmiş öğretmenlerin sınıflarının kalite standartlarının, tecrübeli öğretmenlerin sınıflarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Kandır ve Çaltık (2006) yaptıkları çalışmada, resmi-özel anaokulları ve anasınıflarında fiziksel koşulları araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemine 17 ilde görev yapan 1177 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma bulguları, kaliteli bir okul öncesi eğitiminin olabilmesi için anaokulları ve anasınıflarının bina yapım şartlarının

uluslararası standartlara uygun olmadığını okuldaki materyallerin az olduğu belirlenmiştir.

Solak (2007) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite standartlarını araştırmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları arasında anlaşılır bir farklılık olmadığı, yalnızca “rutin kişisel bakım” maddesinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ulaşılan sonuçlar ışığında, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin, mekânın, materyallerin, programın ve personelin nitelikli olması gerektiği ve kurumun çocuğun gelişim evrelerini destekleyen uygun şartlara sahip olması gerektiği ifade edilmiştir.

Durmuşoğlu (2008) tarafından Ankara’da gerçekleştirilen araştırmada, kamu okullarında görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki eğitim ortamlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde 180 anasınıfı öğretmeni yer almıştır. Katılımcılar sınıflarının fiziki yapısını, güvenliği yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı eğitim ortamlarının aydınlatma, ısınma ve havalandırma sistemleri ile lavabo ve tuvaletlerle, masa ve sandalyelerin çocukların boyutlarına uygunluğunu, sınıfın rutubetsiz olması ve sınıf zemininin sağlığa uygunluğunu yeterli gördüklerini; anasınıfı bahçesinin büyüklüğünü ise kısmen yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber katılımcılar, bahçenin oyuncaklarla düzenlenmiş olma durumunu çoğunlukla yetersiz görmüşlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim araç-gereçlerinin; sınıftaki çocukların faydalanabileceği sayıda olması, çocukların gelişimsel özelliklerine uygunluğu, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak olması, sağlam, dayanıklı, güvenilir ve sağlıklı olması, kaliteli yapılmış olması, kolay yıkanabilir, taşınabilir, birçok yönden kullanışlı olması bakımından yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Karaküçük (2008) tarafından Sivas’ta yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki şartlarının araştırıldığı çalışmada, 15 okul öncesi eğitim kurumunun, okul binasının yapısı, iç özellikleri, dış özellikleri ve güvenliğin yer aldığı “gözlem” ve “döküman incelemesi” teknikleri yoluyla veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, araştırılan okul öncesi eğitim kurumları, fiziki şartların istenilen kıstaslara uygun olmadığını ve okullar arasında çeşitli farklılıklar görüldüğü belirtilmiştir.

Kalkan ve Akman (2009) yaptıkları araştırmada, Türkiye’deki okul öncesi kurumlarının kalitesini eğitimsel çevre bakımından incelemeyi ve kamu okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ile özel okul öncesi kurumlarını karşılaştırmayı

hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara’da tesadüfi seçilmiş 26 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmuştur. Çalışma sonunda, kurumların kalite standartları iyi seviyesinin altında kalmıştır ve eğitimsel çevre bakımından okul öncesi kurum arasında anlaşılır bir fark görülmemiştir.

Göl-Güven (2009) yaptığı çalışmada, İstanbul’da tesadüfi seçilen okul öncesi eğitim veren resmi okullar ile özel okullardaki sınıfların kalitesi değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, özel okulların günlük işlemleri ve öğretmen-veli iletişimlerinin daha iyi şekilde ele alınmasına karşın her iki tür okul öncesi eğitim kurumlarında da fiziksel koşulların, öğretmen-öğrenci iletişimlerine kadar önemli görülen eksik durumlar ortaya çıkmıştır.

Kundakçı ve Erginer (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Türkiye’de 2009–2010 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya geçilen zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamaları” değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma sürecinde Tokat ili MEB’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 661 okul yöneticisi ve 280 okul öncesi eğitim öğretmenin görüşleri doğrultusunda çalışmalar yapılmıştır. Çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamaları sürecinin, pozitif bir düşünceye sahip olduklarını, fakat özellikle okulun ve sınıfların fiziki alt yapılarının yetersiz olduğu, uygun sayıda ve özellikle öğretmen istihdamının olmadığı ve devlet tarafından istenilen düzeyde ekonomik ve finans kaynaklarının olmadığı tespit edilmiştir.

Kundakçı ve Erginer (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, “Türkiye’de zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulama sürecinin veli görüşleri” doğrultusunda belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, veli görüşlerinin zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmelerinde etkili olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Velilerin büyük çoğunluğu, çocuklarının eğitim aldığı okulları fiziksel koşullar, öğretmen ve diğer çalışanlar bakımından istenilen düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Veliler, okul tarafından kendilerine maddi bir ücret talebinde bulunulmadığı biçiminde görüşlerini beyan etmişlerdir ve okul öncesi eğitim masraflarının devlet tarafından karşılanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Büte ve Balcı (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul müdürlerinin görüşlerine göre, anaokullarında planlama, yönetim, koordinasyon, dil ve değerlendirme durumlarının nasıl ilerlediğini göstermek ve bu durumlarda ortaya çıkan problemleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde

çalışan 6 anaokulu yöneticisinden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, anaokullarında planlamaların büyük bir kısmının zümre ve öğretmenler kurulu toplantıları sonunda yapıldığını, bu toplantılarda ve oluşturulan komisyonlarda eğitimsel çalışmalar, finans durumları ve genel işlemler gibi konularda alınan kararların uygulamaya geçtiğini göstermektedir. Komisyonlar ve toplantılar dışında yöneticilerde karar alma durumları olabilmektedir. Okul içinde ve okul dışında toplumla kurulan koordinasyonun da genellikle toplantılar aracılığı ile yapıldığı tespit edilmiştir. Okul ikliminin iletişimsel olarak pozitif olması, az sayıdaki personelin bu durumda etkin olduğunun düşünülmesi iletişim süreçleriyle ilgili öne çıkan sonuçlardır. Velilerle anaokullarında iletişimsel süreçler olumlu görülürken, üst kurumlarla iletişimde farklı problemler yaşandığı ortaya çıkmıştır. Değerlendirme de öne çıkan sonuçlar ise, okul öncesi eğitimde uzman denetmen sayısının yetersiz kalması ve bununla birlikte denetimlerde farklı problemlerin görüldüğü ifade edilmiştir.

Ünüvar (2011) yaptığı çalışmada, Konya ve Isparta illerinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile velilerin eğitimsel açıdan kurumun fiziki yapısını, rutin özbakım, dil ve bilişsel becerilere yönelik etkinlikler, iletişim, veli ve çalışan ile yönetici, öğretmen özelliklerine ilişkin düşüncelerini değerlendirmeye almıştır. Araştırmanın örneklemini, 6 yaş grubunda çalışan 3'ü MEB' e bağlı ilköğretim okuluna bağlı anasınıfı, 5 bağımsız anaokulu, 1 özel ilköğretim okuluna bağlı anasınıfı ve 1 üniversiteye bağlı uygulama anaokulu olmak üzere 10 okul öncesi eğitim kurumundan oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar; bina yapısı, hijyen, güvenlik, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, veli eğitimi hizmetlerinin özelliklerine ilişkin değerlendirilmeler yapılmış, bu doğrultuda okul öncesi eğitim mekanları özelliklerine ilişkin ölçütler belirlenmesi gerektiği ve bütün okul öncesi eğitim kurumlarının en üst düzeyde özelliklere sahip olması yönünde birtakım değişiklikler yapılması konusunda öneriler sunulmuştur.

Güleş (2011)'in Konya'da gerçekleştirdiği çalışmada, eğitim mekânlarının önemli unsurlarından biri olan iç mekân eğitim araç-gereçlerinin, okul öncesi eğitim kurumlarındaki nitelik durumunu "miktar ve kalite" bakımından belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, anaokulları ve anasınıflarında; "kum/su" ve "doğa/bilim" araç-gereçlerinin miktar olarak yetersizken, "kitaplar ve resimler" ile "sanat materyallerinin" miktar olarak sınıfta daha çok olan araç-gereçler olarak yer



aldığı, öğretmenlerin de araç-gereçlerin “miktar ve kalite” bakımından “yeterli” ve “kısmen yeterli” düzeyde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Saklan ve Erginer (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “okul öncesi eğitimin ekonomik ve finansman kaynaklarını okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşleri” değerlendirilmiştir. Amasya ili resmi ilköğretim okulları ile bağımsız anaokullarında çalışmakta olan 55 yönetici, 88 öğretmen ve 99 veliden toplam 242 katılımcının yer aldığı araştırma sonunda; ekonomik sıkıntılar, okul öncesi eğitime gereken önemin verilmemesi gibi sebeplerle devletin bütçe kaynaklarının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı, okul öncesi eğitimde ekonomik anlamda finansman giderlerinin devlet tarafından giderilmesini ifade etmişlerdir.

Aslanargun ve Bozkurt (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, “okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişimlerinde ortaya çıkan problemleri ve sorun çözme davranışlarını” tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin öncelikle yasal işlemler gerektiren görevleri yaptıkları, var olan imkânlarla yönetsel sorumluluklarını yapmaya çalıştıkları, içinde buldukları rol gereği okula önem gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde okul kültürünün eğitim ve öğretime hazır duruma getirilmesi aşamasında yeterli düzeyde önem verilmediği veya başka “yapı ve donanım” problemlerin arkasında görüldüğü de ulaşılan bir başka bulgu olarak öne çıkmıştır.

Göksoy (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, “zorunlu eğitim ve zorunlu eğitim süresi ile ilgili Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulamalar” doğrultusunda karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, “Türkiye’nin 12 yıllık tam zamanlı zorunlu eğitime ilişkin alınan kararlar ve ilgili uygulamalar”, eğitim planları, çocukların yaş grupları, binanın fiziksel durumlarının belirlenmesi gibi kısımlar, yerinde bir başlangıç zamanı olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda MEB ile sürdürülen; fiziksel altyapı, eğitim ortamı, eğitim araç-gereçleri, öğretmen eğitimi, eğitim-öğretim plan ve programlarının yenilenerek geliştirilmesi gibi birtakım bölümlerdeki değişimlerin yapılması ve aksaklıkların giderilmesi ile düzenleme çalışmaları şuandaki hızıyla devam ettiği sürece öğrencilerden beklenen nitelikler daha da artabileceği vurgulanmaktadır.

Yıldız (2013) yaptığı bu çalışmada, “okul öncesi eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri ile çözüm önerileri” konusunu incelemiştir. Araştırma, Van ilinde 20 ilköğretim okulu ve bağımsız 15

anaokulunda görev yapan 45 yönetici ve 122 öğretmeni kapsamaktadır. Çalışmanın örnekleme basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma sonuçlarında, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimi ihtiyaç dahilinde gördükleri ve bu eğitimin zorunlu olmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Çalışmada, öğretmen ve yöneticiler, fiziki altyapı ve eğitim kalitesi doğrultusunda problemlerin çözümüne karşın olumsuzlukları da vurgulamışlardır. Aynı zamanda öğretmen ve yöneticiler okul öncesi eğitimine yönelik fiziksel altyapı ve personel eksikliğini olduğunu ve bu problemlerin çözülmesi için gerekli önlemlerin alınmasını ifade etmişlerdir.

Güleş (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim kalitesini etkileyen “fiziki çevreyi” kalite standartları doğrultusunda, veli, öğretmen ve yönetici görüşleri kapsamında değerlendirmiştir. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, Konya ilinde bulunan MEB’ na bağlı toplam 15 bağımsız resmi ve özel okul öncesi eğitim okullarından oluşmaktadır. Bu okullardan toplam 538 veli ve toplam 66 öğretmen ve yönetici araştırmaya alınmıştır. Araştırma sonucunda okulların fiziksel çevre standartları konusunda iyileştirmeye ihtiyacı olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Turan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, MEB ’na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının denetimlerinde ilk defa uygulanan “Rehberlik ve Denetim Rehberi’nin yeterliliği” ile anaokullarında sürdürülen eğitimsel etkinliklerin denetim verilerinde nasıl bulunduğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, durum çalışmasını içeren nitel bir çalışmadır. Araştırma, Ankara’daki resmi ve özel anaokulları arasından kolay ulaşılabilir durum yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmada, 10 resmi ve 10 özel anaokulu için düzenlenen “denetim raporu” verileri oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, anaokullarında, eğitimsel etkinliklerin sürdürülmesinde öğretmen, yönetici ve sistemden kaynaklanan problemler görülmektedir. Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında, “rehberlik ve denetim rehberliğinin” hazırlanması aşamasında alanda ilgili akademisyenlerin de görev alıp incelemeleri yönünde görüşlerinin sağlanarak resmi ve özel anaokulu ayırımı yapılmadan, okul öncesi eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlere yönelik eğitim çalışmalarının planlanarak uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir.

Göksoy (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okullardaki mevcut fiziki mekânların yeterliliğinin eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda betimlemek

hedeflenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülen araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonunda tuvaletler, bahçe, sınıf düzeni, materyaller, güvenlik, spor salonu, konferans salonu ve kantin, okul fiziki mekânları, zemin, çöp kutuları, dinlenme ve oyun alanının ayrımı, ısınma, teknolojik materyaller, yazı tahtaları, aydınlanma, oyun alanları, sosyal-kültürel etkinlik alanları gibi yerler ve buralardaki eksiklikler ön plana çıkmıştır.

Meriç ve Altun (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarındaki örgüt kültürü, öğretmenlerin görüşlerine göre farklı değişkenler açısından incelemiştir. Tarama yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada, 182 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonunda, okullarda var olan “destek kültürü” ile “başarı kültürü” arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir bağ olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında var olan kültürel yapı ve alt boyutları ile cinsiyet, öğretim deneyimi, eğitim durumu ve mevcut okulda çalışma süresi değişkenleri ile istatistiki açıdan bir değişiklik olmadığı bulunmuştur. Çalışmanın sonunda okul yöneticilerinin, okul öncesi başarı kültürünü yaymak için öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine karşı daha duyarlı davranarak öğretmenlere destekleyici bir tutum geliştirmeleri gerektiği önerilmiştir.

### **2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Espinosa (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yüksek kaliteli okul öncesi eğitim programlarının vizyonu ile kaliteyi arttırmak için öneriler sunulmuştur. Bu araştırma yüksek kaliteli bir okul öncesi eğitim programının çocuk ve aile için neyin önemli olduğunu belirten süreci ve yapısal özelliklerini tanımlamak için Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC) tarafından önerilen en son araştırma bulguları ve en iyi uygulamalar sunulmuştur. Kalite göstergelerine dayanarak öğretmen, müfredat ve sınıf için belirtilen öneriler şöyledir: (1) tüm okul öncesi programları için devlet standartları geliştirmek; (2) öğretmenlerin maaşlarını ve faydalarını, benzer niteliklere sahip K-12 öğretmenlerine benzer seviyelere yükseltmek; (3) erken okuryazarlık, matematiksel, bilimsel ve sosyal-duygusal öğrenme konusundaki son araştırmaları içeren geçerli erken eğitim kalitesi ölçütleri geliştirmek; (4) tüm okul öncesi öğretmenlerine ve programlarına sürekli eğitim ve kalite geliştirme çalışmaları sağlamak ve (5) tüm 3 ve 4 yaşındaki çocuklar için

koordineli bir yüksek kaliteli eğitim ve bakım sistemi oluşturmak üzere federal, eyalet ve yerel hükümet düzeylerinde birlikte çalışmak.

Rao, Koong, Kwong ve Wong (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Hong Kong devletinin denetlediği okul öncesi eğitim kurumları; fiziki çevre, sağlık, güvenlik, çalışan özellikleri ve çalışan-öğrenci sayısı ile yönetim, değerlendirme ve süreç kaliteleri, personel-ebeveyn etkileşimi gibi yönetimle ilgili ölçütlerinin nasıl oldukları araştırmışlardır. 60 okul öncesi eğitim kurumundaki 4 yaş çocukları için olan bu araştırmada, yapısal ölçütlerle ilgili toplanan bilgiler, yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiş ve gözlem sonuçları ile bir araya getirilmiştir. Araştırma bulgularında yapısal olarak, yönetimle ilgili ve süreç kalitesi ölçütleri arasında anlamlı bir değişkenlik bulunmuştur. Çalışanların özellikleri, ortam, materyal ve çalışan- öğrenci sayılarında okul öncesi eğitim kurumlarında daha üst düzey “süreç kalitesi” gözlemlenmiş ve süreç kalitesi ile ilgili önemli oranda değişkenlik ortaya çıkmıştır.

Perry (2004) gerçekleştirdiği araştırmada, “Eyalet eğitim kurumları ve okul öncesi öğretmenleri okul öncesi öğrencileri için ölçütler hazırlarken nasıl uzlaşmaktadırlar? Ölçüt belirleme grubunda bulunan okul öncesi öğretmenleri için hangi ölçütler belirlenmelidir?” sorularına yanıt aranmıştır. Bunun için bir eyaletin ölçüt belirleme grubu çalışmacı tarafından 2 yıl boyunca gözlemlenmiştir. Araştırmada, okul öncesi ölçütlerinde uzlaşmanın birbirine geçmiş süreçlerden ve 4 farklı konuda alınan kararlardan oluştuğu vurgulanmıştır. Bu konular “felsefi, kavramsal, asli ve içsel kararlar” olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, ölçüt belirleme grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının akademik ölçütleri devlet okullarında yer almak için araç olarak düşündüklerini, başka kişileri okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirdiklerini ve onların “K-12 sınıf öğretmenleri” tarafından daha fazla onaylandığı ifade edilmiştir. Grupta bulunan komite üyelerinin ise, ölçütleri finans, kültürel, siyasi ve başarılı olma yönünde kendi amaçları doğrultusunda kullanıldığı da ulaşılan bir başka sonuç olarak ifade edilmiştir.

Buldu ve Yılmaz (2005), ABD’nde bulunan farklı türlerdeki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini ölçmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, “Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeğini (ECERS-R)” uygulamışlardır. Araştırmanın örneklemi, ABD’nin orta batısında yer alan bir üniversitede bulunan birbirlerinden farklı 10 okul öncesi eğitim okulunu içermektedir. Bu araştırma kapsamına alınan tüm okullar farklı niteliklerde

olmalarına rağmen gerekli olan kabul edilebilir en alt düzeydeki kalite oranını yakalamışlardır. Üniversite destekli okulların diğer okullara göre daha üst düzeyde kaliteli oldukları ortaya çıkmıştır. Tüm okullar kıyaslandığında; üniversite destekli okulların daha geniş mekâna, miktar ve farklılık açısından daha çok araç ve gerece, öğrenciler için daha iyi öz bakım imkânlarına, daha iyi akran ve öğretmen-öğrenci ilişkisine ve öğretmenler için daha iyi iş koşullarında çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Cassidy ve diğerleri (2005) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğrencilerinin sınıf kalitesi, “Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)” kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmada ölçeğin hem alt birimleri incelenmiş, hem de ölçek tarafından ölçülmekte olan kalitenin daha az belirli öğeleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesinin, aktiviteler /materyaller ve dil/etkileşim faktörleri ışığında temsil edebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, “rutin kişisel bakım” ile “ortam ve materyaller” boyutlarında kaliteyi artırmaya önem verilmesi gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Goelman ve diğerlerinin (2006) Kanada’daki okul öncesi eğitim okullarının kalite niteliklerini ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmada, 239 okul öncesi eğitim okulundan 326 sınıf örnekleme olarak veriler alınmıştır. Araştırma sürecinde; sınıftaki öğrenci-öğretmen etkileşim süreçlerini ölçmek için “Eğitimci Etkileşim Ölçeği (CIS)”; okul içinde eğitim kalitesini ölçmek için ise “Bebek ve Yeni Yürümeye Başlayan Çocuklar İçin Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ITERS)” ve “Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)” uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, 0-2 yaş sınıf ortamlarında olan eğitimci miktarı ve çalışanların eğitim düzeyleri istenilen kalite seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim okullarının merkezi bölgeye olan mesafelerin kaliteyi etkilediği ve çalışmaya katılan okulların orta seviyede kaliteyi yakaladıkları görülmüştür.

Sheridan ve diğerlerinin (2009) yaptıkları araştırmada, Güney Kore ve İsveç’te okul öncesi eğitim okullarının kalitesi araştırılmış ve ülkelerin kültürleri karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı “ECERS” olarak belirlenmiştir. Araştırmada ECERS’in farklı kültürel mekânlarda da okul öncesi eğitim okullarının kalitesini ölçmede bir araç olarak uygulanabileceği belirlenmiştir. Bununla birlikte fiziki mekân kalitesinin iki ülkede de öğrenciler için oyun, dinlenme ve öğrenme için çeşitli biçimlerde öğrencilere imkânlar verildiği bulgusuna varılmıştır. Bu sebeple

fiziki mekânlarda çeşitli kültürel niteliklere göre değişikliklerin uygulanması gerektiği ifade edilmektedir.

Duyar (2010) tarafından ABD’de gerçekleştirilen araştırmada, okul binalarının koşulları ile akademik sonuçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. 1037 ilk ve ortaokul resmi okul yöneticisinin katıldığı araştırmada elde edilen bulgular; dinlenme odaları, yapay aydınlatma, doğal aydınlatma, ısınma sistemleri, pencereler, soğutucular, ortam, yankı ve ses yalıtımı, tavan, duvar, zemin, mekân ve yapılandırma koşulları ile akademik sonuçları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir.

Yamamoto ve Li (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ailelerin görüşleri doğrultusunda, “yüksek nitelikli okul öncesi eğitimi ne sağlar?” sorusuna yanıt bulmak için “Çinli göçmen ailelerin ve Avrupa-Amerikalı ailelerin görüşleri” alınmıştır. 4 yaşında çocukları olan Çinli göçmen aileler ile (sosyo-ekonomik statüsü az ve orta sınıf), Avrupa-Amerikalı (orta sınıf) ailelerin “yüksek nitelikli okul öncesi eğitimi okul özellikleri” hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. İçerik analizi ile yapılan nitel araştırma sonuçlarında 20 tane kod belirlenmiş, sosyo-ekonomik sınıf ve kültürden ayrı olarak aileler; öğretmen niteliğini, program ve fiziki alanı “yüksek nitelikte okul öncesi eğitiminin öğeleri” olarak saptamışlardır. Çinli veliler daha çok öğretmenin niteliği üzerinde dururken, diğer grup ise kişisel olarak ilgilenme, ailelere ve öğrencilere karşı gösterilen tutum üzerinde daha çok durmuşlardır.

Ehren, Perryman, ve Shackleton, (2015) araştırmalarında, Hollanda'daki okul denetimlerinin okulların çalışmaları üzerindeki etkilerini belirlemeyi ve analiz etmeyi amaçlamışlardır. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, özellikle okullar ve paydaşları için neyin “iyi eğitim” teşkil ettiği konusunda net beklentiler belirleyen okul denetimlerinin, iyileştirme eylemlerinin güçlü belirleyicileri olduğunu göstermiştir.

### **2.3.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme**

Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim kavramının yoğun ilgi bulan araştırma konularından biri olduğu görülmektedir. Araştırmaların, kavramın ilk ortaya çıkışından bu yana daha çok okul öncesi eğitimin önemi, kalitesi ve yaygınlaştırılması gibi alanlarda yapıldığı; fakat son zamanlarda okul öncesi eğitimin süresi ve zorunluluğu araştırılan bir konu haline

gelmiştir. Yurt dışındaki araştırmalarda ise daha çok okul öncesi eğitimin kalite standartları ile ilgili araştırmalar yapılmıştır.

Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitimini, örgüt düzeyinde ele alan yayınlar olsa da, son yapılan yayınlar arasında, örgütsel boyutlar düzeyinde ele alan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının, örgütsel boyutlar bağlamında ortaya koyacağı olası sonuçları belirlemek ve konuya ilişkin bir farkındalık oluşturmayı amaçlayan bu araştırma, ilgili alanyazına katkı sağlayabilir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, örnekleme, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubu! Araştırma sürecine destek veren katılımcılar Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin arasından kartopu örnekleme (Creswell, 2015) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Katılımcı grubunu oluşturan altı yöneticiden biri Gaziantep, beşi ise Adana’da görev yapmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde “Kreş ve gündüz bakımevlerinde yönetici olarak çalışıyor olma” ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların okullarda görev yapan kurucu müdür veya sorumlu müdürler arasından seçilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sürecine destek veren katılımcıların özellikleri tablo 3.1’de verilmiştir.

#### 3.2. Katılımcıların Özellikleri

Tablo 3.1.

*Katılımcıların Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem
Y1 Kurucu Müdür	Erkek	18
Y2 Sorumlu Müdür	Kadın	2
Y3 Sorumlu Müdür	Kadın	7
Y4 Kurucu Müdür	Kadın	49
Y5 Kurucu Müdür	Kadın	11
Y6 Sorumlu Müdür	Kadın	20



### 3.3. Görüşme Formu

Görüşme formunun hazırlanmasında, öncelikle araştırmanın kuramsal çerçevesi ve araştırma soruları doğrultusunda alan yazın taraması yapılmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra alanda çalışan akademisyenler ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda dört sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Sorular anlam ve anlaşılabilirlik bakımından alanda çalışan bir öğretim üyesi, bir dil uzmanı ve bir kreş ve gündüz bakımevi yöneticisi tarafından okunmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılar telefonla aranmış ve konuyla ilgili bilgilendirilmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak yedi okul yöneticisi ile telefon görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bir okul yöneticisi daha önceden kabul ettiği halde şehir dışına çıkmak üzere olduğunu gerekçe göstererek araştırma sürecinde destek veremeyeceğini ifade etmiştir. Görüşmelerden önce görüşme sorularının yanı sıra süreç ile ilgili bilgilerin de yer aldığı görüşme formu katılımcılara iletilmiştir. Bu noktada her bir katılımcının görüşme formunu detaylı olarak incelemesi sağlanmış ve görüşme formunda yer alan ifadeler ile ilgili görüş, eleştiri ve önerileri olup olmadığı sorulmuştur.

Görüşmelere başlanmadan önce bir katılımcı ile denemelik (pilot) görüşme gerçekleştirilmiştir. Tüm bu bilgilendirme süreçlerine rağmen görüşmelere başlamadan önce katılımcılar fikir değiştirdiklerini ifade etmişler ve ses kaydı yapılmamasını talep etmişlerdir. Bununla beraber elde edilen verilerin gizli tutulacağı da ifade edilmiştir. Bu noktada katılımcılardan biri ikna olduğunu ifade etmiş ve görüşmelerde ses kaydı yapılmasına müsaade etmiştir. Diğer katılımcılarla görüşmeler yazılı bir şekilde uzun uzun notlar alınarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin yapılacağı yer seçilirken katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve ulaşımda herhangi bir sorun yaşamayacakları uygun bir ortam hazırlanmıştır. Bununla beraber katılımcıların tamamı görev yaptıkları okullarda görüşme yapmak istemişlerdir. Benzer şekilde bir katılımcı, izinli olduğu bir günde ve kendisi için uygun bir zaman diliminde görüşme yapabileceğini belirtmesine rağmen görüşmenin gün ve saatini son anda değiştirmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara dört soru sorulmuş ve görüşmeler yaklaşık 25 ile 35 dakika sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseniyle “içerik analizi” yapılmıştır. Bu araştırmanın en önemli unsuru derinlemesine bir çözümlenmeye sahip olmasıdır. Durum çalışması deseninde veri analizi bireyin duruma yüklediği öznel anlamları ortaya çıkarma ve bunun için en uygun temaları bütünleştirme ve düzenlemedir. Elde edilen temalar çerçevesinde bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada verilerin dört aşamada analizi yapılmıştır:

1. Verilerin kodlanması; içerik analizinde verilerin kodlanması birinci sırada yer alan ve önemli bir adımdır (Punch, 2005).

2. Kodlanan verilerde temaların bulunması,

3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,

4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Analiz aşamasında ilk önce görüşmelerin ses kayıtları ve görüşme notları bilgisayar ortamında yazılmıştır. Verilerin analizi sırasında görüşüne başvurulmuş yöneticilere K1, K2, K3... şeklinde kod numarası verilmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesinde, benzer ifadeler gruplandırılmış ve buna uygun olarak kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Bu çalışmada verileri anlamlandırmak için kategoriler ve temalar kullanılmıştır. Daha sonra kategorilerin tekrar etme sıklığına göre frekanslar oluşturulmuştur.

### 3.6. Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

#### 3.6.1. Uzun süreli etkileşim

Veri toplama sürecinde araştırmacının etkisinin azaltılarak, araştırmacının katılımcılarla güvene dayalı bir etkileşime girmesi olarak ifade edilebilir (Lincoln ve Guba, 1985). Katılımcılara telefonla ulaşılarak araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bilgi verilmesi ve görüşme yerlerine zamanında gidilerek araştırmacının yaptığı işi ciddiye aldığını gösteren mesajlar verilmesi yoluyla karşılıklı güvenin tesis edilmesine yönelik adımlar atılmıştır.

#### 3.6.2. Eş Uzman incelemesi

Araştırmaya konu olan problem ve kullanılan metodoloji konusunda uzman olan bir kişi tarafından araştırma sürecinin tüm boyutlarına ilişkin dönütlerin

verilmesi ve bu bağlamda yapılan önerilere dayalı olarak araştırma niteliğinin artırılmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırma sürecinde eş uzman incelemesi alanında uzman bir öğretim üyesinin araştırma sürecinin tüm aşamalarını incelemesi sonucunda ortaya konulan geri bildirimlere dayalı olarak sağlanmıştır.

### **3.6.3. Katılımcı onayı**

Deşifre edilen kayıtların sonucunda elde edilen metinlerin katılımcılara gönderilerek ifadelerin doğruluğunun test edildiği süreçtir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada deşifre edilen metinler, katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve metinlerde geçen ifadelerin katılımcı tarafından onaylanması sağlanmıştır.

### **3.6.4. Ayrıntılı betimleme**

Araştırmada aktarılabirliğin sağlanması ise ayrıntılı betimleme stratejisinin uygulanması ile sağlanmıştır. Ayrıntılı betimleme, elde edilen ham verilerin temalara göre yeniden düzenlenmesi ve herhangi bir yorum katmadan doğrudan alıntı yapılarak aktarılmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada, elde edilen veriler temalara göre düzenlendikten sonra katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak sağlanmıştır.

### **3.6.5. Tutarlık incelemesi**

Tutarlık incelemesi en az iki uzmanın araştırma sonuçlarını analiz ederek ulaştıkları sonuçları karşılaştırmaları ve bu sonuçların birbirleriyle olan tutarlılığını incelemeleridir (Springer, 2010). Bu çalışmada tez danışmanı kodlayıcı olarak görev almıştır. Tez danışmanı ile araştırmacı elde edilen verileri bağımsız olarak incelemiş ve kodlamışlardır. Daha sonra üretilen kodlara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman (1994)'ın geliştirdiği güvenilirlik hesaplama formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ] kullanılarak hesaplanmıştır. Bu oran 0,83 olarak bulunmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda bulgular, literatüre dayalı olarak örgütün amaç, yapı, süreç ve kültür boyutlarına göre sınıflandırılmıştır.

#### 4.1. Amaç boyutuna ilişkin bulgular

Bu tema altında vizyon, etki, fiziksel değişim ve yenilenme olmak üzere dört kategori oluşmuştur. Bu kategorilere dayalı veriler ayrı ayrı alt başlıklar halinde detaylı olarak ortaya koyulmuştur (Tablo 4.1.).

Tablo 4.1.

*Amaç boyutuna ilişkin tema ve kategoriler*

TEMA	KATEGORİ	N
Amaç	Etki	6
	Fiziksel Değişim	6
	Yenilenme	6
	Vizyon	5

Çalışma grubundaki yöneticilere “okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması okulunuzun amaçlarını nasıl etkileyecek? temel sorusu ve “sürecin kurumunuzun amaçlarına etkileri nelerdir, amaçları gerçekleştirmede nasıl bir yol haritası belirlediniz, bu süreçte amaçlarınız değişecek mi, amaçları gerçekleştirmek için neler yapılmaktadır?” alt araştırma soruları yöneltilmiştir.

#### 4.1.1. Etki

Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının olumlu bir etkiye neden olacağını düşündüklerini göstermektedir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine alınması öncelikle önemli bir gelişme doğrusu. Böylelikle tüm çocukların eğitim-öğretime erişiminin sağlanabilecek olması sevindirici. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması öğrenci sayısının artışına neden olabilir diye tahmin ediyoruz.”

(Y5): “(...) okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması olmasını istediğimiz bir durumdu. Bu konuda tamamen olumlu düşünüyorum. Her çocuğun gelişim açısından izlenmesi, ilişkilerinin güven ortamında oluşması ve çocukların mutlu bireyler olarak hayata atılmasının temelleri okul öncesi eğitimde oluşmakta. Çocuklar ve veliler adına güzel sevindirici bir haber doğrusu.”

Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimin bütün çocukların yaşama iyi bir başlangıç yapmaları için temel bir gereklilik olduğunu göstermekte ve bu nedenle okul öncesi eğitimin zorunluluğuna vurgu yapmaktadır (Berlinski, Galiani ve Gertler, 2006; Demiriz ve Dinçer, 2001; Yazıcı, 2002). Benzer şekilde Barnett (1995) ve Entwisle (1995), nitelikli bir okul öncesi eğitimi alanların, sonraki okul hayatlarında sosyal ve akademik başarılarının yüksek olacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, okul öncesi eğitimin, çocukların hem kişisel hem de sosyal gelişimleri için önemli olduğuna vurgu yapan araştırma sonuçları da mevcuttur (Oktay, Zembat, Yıldız, Önder ve Fathi, 1994; Sevinç, 2003). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının, kreş ve gündüz bakımevlerinin öğrenci sayılarını artırabileceği söylenebilir.

#### 4.1.2. Fiziksel Değişim

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine alınmasıyla birlikte okulda öğrenci sayısının artacağını ve bu durumda zorunlu fiziksel değişiklikler yapılmasının kaçınılmaz olacağını ortaya koymaktadır. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) bu hızlı süreç bizim için bir zorluğu da beraberinde getirebilir fiziki yapıda bazı donanım değişikliklerini de zorunlu hale getirebilir. İnsanlar devlet okullarının yerine bizler gibi özel kurumlarda hizmet almayı tercih ederlerse bizim bu yaştaki öğrenci sayımızın beklenenden daha fazla olması anlamına gelir. Bu da içerideki işleyişimizin belli ölçülerde değişmesi anlamına gelir”

(Y6): “(...) biz kurum olarak aile ortamını aratmıyoruz. Sevgi, sorumluluk, özgüven ortamında eğitimlerimizi veriyoruz. Yine bizler kurum olarak okul öncesinde temel eğitime devam etmekle birlikte güncellenen eğitim programlarını da takip ediyor gerekli yenilikleri uyguluyoruz. Kurum olarak ticari bir amaç gütmüyoruz. Bu durum öğrenci artışı söz konusu olduğunda dahi değişmeyecek. Kurum olarak anlayışımız şeffaf olmak ve bunu sürdürmek. Bu durumda biz ilk olarak okulumuzun bina yapısını büyütmeyi düşünüyoruz. Bina şartlarını uygun hale getirmek öncelikli hedefimiz. Çünkü şu anki kapasitemiz artacak öğrenci sayısı için pek elverişli değil. Bu yüzden buna dikkat etmemiz gerekecek. Artan öğrenci sayımızla yeni sınıf veya şubeye ihtiyacımız olacak. Bizim üst katımız var. Orayı tadilatından geçirip yeni sınıflar oluşturabiliriz. Böylelikle öğrencilerimiz için daha elverişli hale getirebiliriz.”

Kreş ve gündüz bakım evlerinde yöneticilerin bu süreçte artan öğrenci sayısına paralel olarak donanım sorunu kaygısı taşıdıkları, bazılarının ise öğrenci sayısındaki artış nedeniyle binanın fiziki yapısında birtakım değişikliklere gidilmesi gerektiğini, bir zorunluluk olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. İlgili araştırmalar, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sırasında fiziksel ortamın göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Kalemci, 1998; Karaküçük, 2008; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003; Yıldız ve Perihanoglu, 2004). Çünkü fiziksel ortam, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2014). Bu yönüyle alanyazındaki araştırma sonuçlarının bu araştırmadan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

#### 4.1.3. Yenilenme

Yöneticilerin görüşlerine dayanarak okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine alınmasıyla kreş ve gündüz bakım evlerinde genel olarak amaçların değişmeyeceği göze çarpmaktadır. Bu süreçte kurumların genel amaçlarında bir değişiklik olmayacağı daha çok özel amaçlarda değişikliğe gidileceği ifade edilmiştir. Bu süreçte kreş ve gündüz bakım evlerinin genel amaçlarını değiştirmemeleri, kurumsallıklarını korumak istediklerini; özel amaçlarını değiştirmek istemeleri ise dünyadaki gelişmeler paralelinde dinamik bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) eğitim-öğretim açısından değerlendirdiğimizde okulumuzun ulaşmak istediği nihai hedefler genel anlamda değişmiyor. Ancak iç yapımızda düzenlemelerde bazı değişikliklere gitmek zorunda kalacağız.”

(Y3): “(...) bu süreçte okulumuzun şimdiki amaçlarında bir değişiklik olmayacaktır fakat var olan amaçlarımıza yeni amaçlar ekleyerek kendimizi geliştirmek adına yolumuza devam edeceğiz. Çünkü biliyorsunuz değişen şartlar ve durumlar yeni ve farklı düzenlemeleri beraberinde getirebiliyor. Bu

durumda bizler farklı eğitim politikaları ile karşı karşıya kalabiliyoruz. Örneğin bazı durumlarda artan sınıf ve personel sayısı olurken bazı durumlarda azalan sınıf ve personel sayısı olabiliyor. Çıktığımız bu yolda emin adımlarla yürümek ve eğitimde kalıcı olmak adına daha dikkatli olmamız gereken durumlar olabiliyor. Yani bizler bu durumda temkinli davranıp olası durumları araştırıp gerekli önlemleri almamız gerekiyor.”

(Y4): “(...) okulumuzun ulaşmak istediği birtakım özel ve genel amaçlarımız var. Genel amaçlarımızda herhangi bir değişiklik olmayacaktır. Fakat özel amaçlarımız zaman içinde ihtiyaçlar doğrultusunda değişmekte ve 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak yenilenmektedir.”

Geleceği inşa etme sürecinde önemli bir faktör olan okulların başarılı olabilmesi, onların amaçlarını gerçekleştirebilmesiyle ilgilidir (Açıkalin, 1997). Bu bağlamda okullardan etkili ve verimli sonuçlar alabilmenin, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmekle ilişkili olduğu ve özellikle örgütsel amaçların, okulları şekillendiren ve geliştiren unsurlar oldukları söylenebilir (Balcı, 2010; Bursalıoğlu, 2010; Dönmez, 2001). Bununla beraber kurumsal amaçları gerçekleştirebilmek için krizlerin ya da yeniliklerin fırsat olarak değerlendirilebileceği, önceki deneyimlerin inceleneceği, grup dinamiğinden yararlanılacağı, örgütün bütün boyutlarını kapsayan bir sistem yaklaşımının izlenebileceği ve bu bağlamda değişime ayak uydurulabileceği de vurgulanabilir.

#### 4.1.4. Vizyon

Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin görüşlerinin, okulun amaçlarının belirli bir noktaya ulaşmanın ötesinde bir gelecek hayali olarak ele alındığını göstermektedir. Bu konuda bir katılımcının görüşleri şunlardır:

(Y4): “(...) çocuklarımıza en güzel yıllarında, oyun çağlarında, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, çocuklarımızın bakış açılarını geliştirmesi, öğrenmesi ve farkındalık kazanması için farklı aktivitelere yer veriyoruz. Öncelikli hedefimiz öğrencilerimizi mutlu, sağlıklı bir birey olarak yetiştirmek ve bu doğrultuda gelişimlerini takip etmektir.”

Araştırmalar, günümüzde okulların öğretim niteliğini çoğaltmak için ciddi bir rekabet ve çalışma içinde bulunduğunu göstermektedir (Acat, 2006). Bugün eğitim ve geliştirme, daha önce geliştirilmiş “statik” durumdaki bilgilerin öğretilmesi olmaktan çıkmış, bireylerin bilgiyi arama, yaratma, araştırma ve karşılaşılan problemlerin çözümü için kullanma isteği, özgüven ve yeteneğinin geliştirilmesine dönüşmüştür (Koçel, 2003). Bilginin kapsamı, niteliği ve hızında görülen bu değişimler, bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerini hızlı bir biçimde

değiştirmektedir (Drucker, 1994). Bu durum örgüt yapısı güçlü olan eğitim kurumlarında yetişen bireyleri daha aktif daha üretken ve arzu edilen kişi kılmaktadır (Durdağı, 2013). Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim döneminden itibaren zengin uyaranlar ile gelişimleri desteklenen çocuğun zekâsının ve öğrenme kapasitesinin artacağını, yaratıcılığın gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Bertan, Güçüz, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök, 2009; Yazar, 2007). Bu bağlamda bu araştırma sürecinde elde edilen bulguların, alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

#### 4.2. Yapı boyutuna ilişkin bulgular

Yapı boyutu, araştırmanın temalarından ikincisini oluşturmaktadır. İçerik analizi sonucunda bu tema altında işe alım süreci, rol-statü netliği, yetki kullanımı, kurum içi hiyerarşik yapılanma, kurumsal yapı/merkezileşme olmak üzere beş kategori oluşmuştur. Bu tema ve kategorilere dayalı veriler ayrı ayrı alt başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur (Tablo 4.2.).

Tablo 4.2.

*Yapı boyutuna ilişkin tema ve kategoriler*

TEMA	KATEGORİ	N
Yapı	İşe alım süreci	6
	Rol/Statü netliği	6
	Yetki kullanımı	6
	Kurum içi hiyerarşik yapılanma	4
	Kurumsal yapı/merkezileşme derecesi	3

Çalışma grubundaki katılımcılara “okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması kurumunuzun yapısını nasıl etkileyecek?” temel sorusu ve “uzmanlaşma nasıl olacaktır, işbölümü nasıl yapılacaktır, yetki ve sorumluluk nasıl kullanılacaktır, hiyerarşi nasıl olacaktır, alınan kararlarda merkezi yapı nasıl etkilenecektir?” alt araştırma soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar başlıklar altında yer almaktadır.

##### 4.2.1. İşe alım süreci: İş piyasası, uzmanlık – kaygı

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışan öğretmenlerin işe alım süreçlerinin hangi



aşamalardan geçeceğine, dikkat edilen ölçütlerin neler olacağına yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y5): “(...) bu durumda okul yapımızda uzmanlaşma da önem kazanacak. Aradığımız özelliklere sahip öğretmeni bulmakta sıkıntı çekebiliriz. Uzmanlaşma bizim gibi okullarda önemli ve uzmanlaşma daha çok deneyimle ilgili bir şey. Yani bir öğretmenin uzmanlaşması demek daha çok edindiği bilgi, birikim ve deneyimlerini oluşturur. Bu da onu daha tecrübeli ve başarılı bir öğretmen kılar.”

(Y6): “(...) deneyimli, uzman öğretmen bulmak gerçekten zor mevcut durumda dahi. Bize mesela başvuru yapılıyor içinden seçmekte zorlanıyoruz. Bizim mesleğimiz gerçekten öncelikle mesleğini seven, özverili olmayı gerektiren hassasiyetle yaklaşılması gereken bir alan. Bu nedenle özellikle de 5-6 yaş grubuyla çalışan uzman öğretmen bulmakta sıkıntılarla karşılaşabiliriz.”

Kreş ve gündüz bakım evlerinde yöneticilerin bu süreçte daha çok uzman personele ihtiyaç duyacakları ifade edilmiştir. Öğretmen olarak çalışan kişilerde özellikle uzmanlığın aranan önemli bir kriter olacağı yönünde görüş belirtilmiştir. Ayrıca bununla birlikte yöneticilerin, uzman öğretmenler bulmakta birtakım kaygılarının olduğu ifade edilmiştir. Kreş ve gündüz bakım evlerinde deneyimlerin önemli olduğu bu alanda uzmanlaşmanın ön plana çıkacağı söylenebilir.

Okul öncesinde yüksek kalite standartları üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin gerekli donanımına, bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği ortaya koyulmuştur (Espinosa, 2002). Benzer şekilde, gerçekleştirilen farklı araştırmalarda (Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006; McWayne, Campos ve Owsianik, 2008) velilerin okuldan beklentilerinin arasında, çocukları için deneyimli öğretmen talebinin öne çıktığı gözlenmiştir.

#### 4.2.2. Rol/Statü etliği: İşbölümü

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının, kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışan kişilerin görev tanımlarına, rol ve sorumluluklarına olan etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) zorunlu eğitim ile birlikte düşündüğümüz öğrenci sayısındaki artış işbölümünde de iyi bir planlama yapmamızı gerektirecek. Bunun için öğretmen, personel ve veli ayağını dikkatli bir şekilde yönetmek gerekecek. Bu noktada öğrenci sayısındaki artış öğretmen, personel ve veli sayısının da artışı anlamına geliyor. İşte bu nedenle işbölümünü dikkatli bir şekilde organize edip ilerlemeyi düşünüyoruz. Bu durumda öğretmenlerden sorumlu bir kişi olarak eğitim koordinatörü, personelden sorumlu bir kişi olarak insan kaynakları ve velilerden sorumlu bir kişi olarak halkla ilişkiler departmanı oluşturabiliriz.”

(Y5): “(...) artan öğrenci ile birlikte işler yoğunlaşacaktır. Bu durumda işbölümü yapmak gerekebilir. Belki bu süreçte okulda çok yoğun bir tempoda çalışmak durumunda kalabiliriz ki biz bazen bunu şu durumda bile yaşayabiliyoruz. O yüzden herhangi bir probleme neden olmadan daha bu sürecin başında gerekli önlemleri alarak bir takım halinde işe koyulabiliriz. Dolayısıyla işbölümü işlerin yolunda gitmesi adına bu süreçte daha planlı ve başarılı olmamızı sağlayabilir. Belki ihtiyaç halinde ilgili koordinatörlükler mesela eğitim koordinatörü gibi birimler oluşturabiliriz.”

Kreş ve gündüz bakım evlerinde herkesin görev tanımlarının yeniden ve açıkça belirleneceği, ayrıntılı olarak yazılacağı ve uygulanacağı ifade edilmiştir. Ayrıca bu süreçte görev tanımlarının, herkesin rollerinin net olacağı, belirlenen görev tanımının dışına çıkılmayacağı, herkesin işine saygı gösterileceği, takım çalışmasına ve birlikte çalışmaya devam edecekleri yönünde görüş belirtilmiştir.

İşbölümü programlanmış olduğu sürece, faaliyetlerin kişiler ve örgüt bölümleri arasında verimli biçimde paylaşılmasından başka birşey değildir (March ve Simon, 1975). Bu bağlamda okulların başarısı işbölümü yoluyla gerçekleşeceği söylenebilir (Toprakçı, 2001). Fleming ve Love (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimde çocukların daha iyi bir eğitim almalarını sağlamak için bütün paydaşlara işbölümü yapılarak gerekli çalışmaların sağlanmasının önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir başka araştırma sonucuna göre ise işbölümü sağlanmasıyla eğitim sisteminin başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Uhl-Bien, 2010).

#### 4.2.3. Yetki kullanımı

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, kreş ve gündüz bakımevlerinde sahip olunan yetkinin nasıl kullanılacağına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) belki de yapıyı biraz daha genişletmek ve değiştirmek gerekecek bu süreçte. Eğitimle ilgilenecek bir kişiyi ayrı, idari işler ile ilgilenecek bir kişi ayrı görevlendirmek onları ayrı bir amir yani müdür yardımcısı olabilir veya koordinatör pozisyonu da olabilir.”

(Y3): “(...) personelden sorumlu insan kaynakları ya da doğum günü organizasyonu, gezi, tiyatro, sinema gibi organizasyonlarla ilgilenecek halkla ilişkiler gibi bir birim daha oluşturabiliriz. Tabii bu birimlere en uygun kişileri alarak böyle bir yetki, sorumluluk vererek daha iyi, kaliteli bir okul olmayı sağlayabiliriz.”

(Y5): “(...) bu birimlere en uygun özelliklere sahip uzman kişileri yerleştirmek ve bu uzman kişilerin alacakları yetki ve sorumluluk ile gerekli durumlarda belki hızlı bir müdahale edip sorunu çözmek olacaktır.”

Dolayısıyla yetki ve sorumluluk paylaşıldığında sorunlar birikmeyecek ve belki bazı sorunlar anında çözüme kavuşacaktır.”

(Y6): “(...) yapılacak görev dağılımında uzman olan ilgili kişiyi atayarak gerekli yetki ve sorumluluğu da vermiş olacağız. Dolayısıyla bu durum kurumun işleyişinde, karar noktasında daha iyi olacaktır. Bu durumu özellikle yoğun olacağını düşündüğümüz zamanlarda daha iyi anlayacağız.”

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde yetki devri yapılacağı, herkesin kendi görev ve sorumluluklarının farkında olacağı ve işlerin ilerlemesi için yetki kullanılacağı ifade edilmiştir. Kreş ve gündüz bakımevlerinde kişilerin yetkili olmasının arkasında bilgi ve uzmanlığa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca uzmanlık alanları önemli görülmekte, yetki de bu ölçüde kullanılmakta ve buna saygı gösterileceği belirtilmektedir. Eren (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, yetki ve sorumluluğun örgütlere yön vereceği ortaya konulmaktadır. Benzer şekilde, uzman çalıştıran bir örgüt olan okulda yetki aktarımının zorunlu olduğu, çünkü uzmanlaşma ilerledikçe örgüt eylemlerinin bölündüğü, bunların eşgüdümlemesi sorumluluğunun da yöneticiye düştüğü ifade edilmiştir (Bursalıoğlu, 1987). Bu sonuçları destekleyen başka bir çalışmada ise her çalışanın eğitim ve sosyal statü bakımından aynı seviyede olduğu bir örgütte, yöneticinin bu niteliklerinin ciddiyet kazanması, onu yetki aktarımını gerçekleştirmeye ittiğini ortaya koymaktadır (Başaran 1988). Bu süreçte yöneticinin, koordinasyonu sağlayabilmek için her özelleşen konunun bir uzmanını bulamayacağından, yetki aktarımını gerçekleştirmesinin bu durumu zorunlu kıldığı söylenebilir.

#### 4.2.4. Kurum içi hiyerarşik yapılanma

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinin içinde nasıl bir hiyerarşik yapılanmanın olacağına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) öğretmen artacak, öğrenci artacak, veli trafiği artacaksa bunları doğru kontrol edecek insanlara da ihtiyacım var. O zaman ben kurucudan, müdürden başlayarak hiyerarşik yapıyı ona göre belirleyeceğim.”

(Y2): “(...) artan öğrenci sayısı ile birlikte kurumda bir takım düzenlemelere gidilerek hiyerarşik yapımızı daha etkili, güçlü hale getirebiliriz. Yani daha etkin bir okul daha güçlü bir okul ya da daha çok tercih edilen... Böylelikle daha başarılı bir şekilde ilerleyebileceğimizi düşünüyorum.”

(Y5): “(...) bu durum hiyerarşik yapımızda herhangi bir sorun oluşturmayacak aksine okulumuzu güçlü kılacaktır.”

(Y6): “(...) şimdi kurumumuzda hiyerarşik olarak bir dağılım söz konusu. Bu durum daha çok unvan hiyerarşisi. Kurumumuzda hiyerarşi hissettirilmemekte, personelimize aramızda sıcak, samimi bir ortam var.”

Kreş ve gündüz bakımevlerinde hiyerarşinin olacağını ancak hissettirilmeyeceği, insanların ulaşılabilir olacağı, unvanların önemli olmadığı ve personelin değerli görüleceği ifade edilmiştir. Toprakçı (2001), yaptığı çalışmada örgütlerin kendi içinde hiyerarşik bir yapıda kurulduğunu ifade etmektedir. Başaran (1988)’ın yaptığı çalışma, bir örgüt olarak okulların hiyerarşik yapısını diğer örgütlere kıyasla daha yumuşak kurallara sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü okullardaki yönetici ve öğretmenler paylaşılan değer, yetişme ve deneyimle birlikte gelen uzmanlık ve birikim bu durumun oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Bush, 1986). Karşlı (2004) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise yöneticinin azmi ve becerisi, yöneticinin ve örgütün içinde bulunduğu çevre ile astların çabası ve yeteneği okul öncesi eğitim kurumlarında kurum içi hiyerarşik yapılanmada güç dengesini oluşturmalarında oldukça önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kreş ve gündüz bakım evlerinde hiyerarşinin kendini yumuşak göstereceği, yöneticiliğin değerli görüldüğü fakat unvanların kişileri ve ilişkileri etkileyemeyeceği, ast-üst ilişkilerinin dengede kalacağı söylenebilir.

#### 4.2.5. Kurumsal yapı/merkezileşme derecesi

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinin kurumsal yapılanmalarındaki olası değişimlere yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) bu süreçte kurum içi yapılanmamızda daha çok bürokrasinin hakim olacağını, karar verme mekanizmasının da daha çok yöneticilerin elinde olacağını düşünüyorum.”

(Y5): “(...) kurumumuzun merkezileşme yapısı da daha etkin, personelin sürece daha aktif katılacağını düşünüyorum.”

(Y6): “(...) bu süreçte olacak gelişmelerden kurumumuzun olumsuz etkileneceğini düşünmüyorum. Sürecin kurum yapımızı ve merkezi yapımızda personelimizi olumlu bir şekilde etkileyeceğini düşünüyorum.”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, kreş ve gündüz bakımevlerinin kurumsal yapılarında bürokrasinin varlığının görünür olacağı ve kurumdaki karar verme süreçlerinin üst düzey yöneticiler tarafından işletileceği söylenebilir. Bazı kreş ve

gündüz bakımevlerinde ise kurumdaki karar verme süreçlerinin değişmeyeceği diğer çalışanlarında bu sürece dahil olacağı belirtilmiştir. Sheridan ve Rice (1991)' in yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında üst birimlerle alt birimler arasında oluşturulan bağın kurumdaki karar verme süreçlerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Tannenbaum ve Schmidt (1987) 'in yaptıkları araştırmada ise işgörenlerin kararlarda yer almalarını, yöneticilerin karar alma şekline göre davrandıklarıyla ilişkilendirip kurumsal yapının merkezileşme boyutunu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Kreş ve gündüz bakım evlerinin kurumsal yapıları incelendiğinde karar verme/alma süreçlerinin dağılış biçimleri kurumsal yapının merkezileşme derecesini etkilediği görülmektedir. Kararların bazı kurumların yapısında yöneticiler tarafından alındığında merkezileşme derecesinin yüksek olduğunu; çalışanların karar verme yetkisine sahip olduğu durumlarda ise merkezileşme derecesinin düşük olduğu söylenebilir.

#### 4.3. Süreç boyutuna ilişkin bulgular

Süreç boyutu araştırmanın temalarından üçüncüsünü oluşturmaktadır. İçerik analizi sonucunda bu tema altında sistem, planlama, finans ve denetim olmak üzere dört kategori oluşmuştur. Bu tema ve kategorilere dayalı veriler ayrı ayrı alt başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur (Tablo 4.3.).

Tablo 4.3.

##### *Süreç boyutuna ilişkin tema ve kategoriler*

TEMA	KATEGORİ	N
Süreç	Planlama	6
	Finans	6
	Denetim	6
	Sistem	5

Çalışma grubundaki katılımcılara “okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması kurumunuzun örgütsel süreçlerini nasıl etkileyecek?” temel sorusu yöneltilmiştir. Bu boyuta ilişkin yöneticilere, “planlama nasıl yapılacaktır, finansman nasıl kullanılacaktır ve denetim nasıl uygulanacaktır, yönetim nasıl olacaktır?” alt araştırma soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar başlıklar altında yer almaktadır.

### 4.3.1. Planlama

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde planlama sürecinin nasıl olacağına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y3): “(...) bu işin en önemli başka bölümlerinden biri de planlama. Planlamayı özellikle belli dönemlerde yapıyoruz. Bu durum ya ay sonu ya da yaz tatilinde olabiliyor. Öğrenci artış durumlarını da dikkate alarak gelirlerimiz ve giderlerimiz gibi birtakım hesaplamalar yapıp önümüzü görmek adına planlamalar yapıyoruz. Bir de personelin hangi gruplarda ya da hangi birimlerde çalışacağını belirleyip ona göre alım yapmamız gerekecek. Bu durumda ne fazla personel alıp hem kendimizi hem de onları zor durumda bırakmak ne de az personel alımı yapıp mağdur olmak istemeyiz. Tabi şimdiye kadar hep neredeyse aynı rutinde çalıştık. Şimdi bu zorunlu okul öncesi eğitimle düşündüğümüz olası öğrenci artışı ile yapacağımız planlamayı dikkatle yapmamız ve bu süreçte belki olası sonuçlar için dikkatli hareket etmemiz gerekecek.”

(Y5): “(...) planlama da önemli bir süreç. Planlamanın önceden yapılması gerekli. Çünkü bu süreçte neyi nasıl yaşayacağımızı tam olarak kestiremediğimizden dikkatli olmak zorundayız. Bu gibi durumlarda birtakım planlamalar yapabiliriz. Mesela bu yaşayacağımız süreci iyi planlamamız gerekiyor. Belki de kısa süreli planlamalar işimizi kolaylaştırabilir. Olumlu veya olumsuz açılardan bakıp olabilecekleri düşünüp o yönde hareket etmemizi gerektiriyor.”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, kreş ve gündüz bakımevlerinin insan ve madde kaynaklarını en iyi şekilde yönetebilmek için planlamayı yönetim sürecinin bir parçası olarak gördükleri, kendi planlarını düzenli aralıklarla yapacakları ve uzun vadede plan bazlı hareket ettikleri söylenebilir. Katılımcılardan bazıları sistemde belirsizlik olmasından dolayı, uzun süreli planlama yapmanın zor olacağını ve bu nedenle kısa süreli bir planlama sürecinin tercih edileceğini ifade etmişlerdir.

Nicklos ve Brown (1989)'un yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitimde yöneticilerin okullarında, uzun, orta ve kısa vadeli planlamalarla yapılacak uygulamaların, öğretimin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Mitchel ve Peters (1997) ise gerçekleştirdikleri araştırmada, okul öncesi eğitimde çalışanların motivasyonunu arttırmak, süreçleri iyileştirmek, verileri toplamak amacıyla yöneticilerin, planlama sürecini etkili bir şekilde yürütmeye çalıştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde araştırma sonuçları, (Beceren, 2012; Koçyiğit, 2012; Zembat, 2005), okul öncesi eğitimde iyi bir planlama sürecinin öğrencilere, etkili bir eğitim programı, uygun bir eğitim ortamı ve kaliteli bir eğitim kazandırdığını göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde planlı-programlı bir eğitim sürecinin varlığının, eğitim kurumlarının en ideal şekliyle eğitim sürecine

hazırlanmasına olanak sağladığı söylenebilir (Güleş, 2013; NAEYC, 2009; Oğuzkan ve Oral, 2002).

#### 4.3.2. Finans

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde finansal süreçlerin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) okulumuzun amaçlarına ulaşabilmesi, ayakta kalabilmesi ve uzun yıllar devam etmesi için finansman da son derece önemli bir konu. Bu durumda öğrenci sayısının artışı ile gelir gider oranlarını dengede tutmak bizim için önemli olacak. Çünkü personel maaşları, mutfak ya da temizlik giderleri, okulda verilen çeşitli kurslar, alınan materyaller gibi çok farklı giderlerimiz bulunmaktadır. Bunlarla birlikte gelirleri de hesaplayıp ortalama bir dengeyi yakalamamız önemli. Tabii bu durumda biz önceden planlama yaparak ve bu işten yani mali konularda uzman olan bir personelle çalışmamızı da önlem olarak daha iyi olacağını düşünüyorum. Ayrıca bu durum sürecin şeffaf ilerlemesini sağlayacaktır.”

(Y3): “(...) bu süreçte çok iyi düşünüp tüm olasılıkları en iyi şekilde değerlendirmemiz gerekecek. Çünkü bunları eğer önceden düşünüp yapmazsak istenmeyen durumlar çıkabilir ve bu durum karşısında hem biz, hem personelimiz hem de velilerimiz bir takım sıkıntılar yaşayabilir ve üzülebilir. Mesela diyelim ki öğrenci artışına sadece odaklanıp bununla ilgili gerekli fizibilite raporu yapmadan yapacağımız harcamalar olsun işte sınıf açtık diyelim materyal alımı mesela ya da personel alımı gibi durumlar yaşayacağımız herhangi bir olumsuzluk karşısında ekonomik olarak çöküş yaşayabiliriz. Çünkü çevremizde gördüğümüz birçok güçlü okulun daha iyi planlanmış bir ekonomi ile uzun yıllar ayakta kaldığını görüyoruz. Yoksa istemediğimiz durumlar, mağduriyetler ortaya çıkabilir. Bunların yaşanmasını da istemeyiz açıkçası.”

(Y,6): “(...) bu süreçten beklediğimiz öğrenci artışı olması durumunda olumlu etkileneceğini düşünüyorum. Bu süreçte özellikle ekonomi ve finansman gibi konuları kurum sahibimizle kendisi yılların işletmecisi, karşılıklı istişare yaparak değerlendireceğiz. Herhangi bir olumsuzluk olmaması içinde birtakım önlemler alarak farklı uygulamalara gideceğiz tabii. Bir de bu süreçte devlet desteği olursa veliye ekonomik olarak önemli bir katkı sağlanacağını düşünüyorum. Böylelikle bu süreç veli açısından önemli bir gelişme olacaktır aksi halde bu süreçte birçok öğrenci-veli olumsuz etkilenebilir. Ekonomik anlamda desteklenmeyen veli, MEB anaokullarında veya anasınıflarında aşırı bir yığılmaya neden olacaktır. ”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, verilen hizmetlerin finansal olarak sürdürülebilirliğine ilişkin hesaplamaların dikkate alındığı görülmektedir. Ayrıca hesap verilebilirlik açısından da finansal süreçlerin açık işleyeceği ifade edilmiştir. Bununla beraber, finans kaynaklarının kullanımının daha az olacağı ve dolayısıyla iş ortamı, kaynak ve alt yapı sağlamada eksiklikler görüleceği de öne çıkan hususlardır.

Kıldan (2011) araştırmasında, gelişmiş toplumlarda en kazançlı yatırımın, okul öncesi eğitime yapılan yatırım olduğunu, çünkü bu dönemdeki nitelikli bir

eğitimin sonraki dönemlerdeki eğitim ve öğretimin maliyetini düşüreceğini ifade etmiştir. Kaytaç (2005)'ın araştırması ise okul öncesi eğitime yatırım yapmanın aile, birey ve topluma faydaları olduğunu ortaya koymaktadır. Aydın (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, Almanya, İsveç ve Yunanistan'da zorunlu eğitim düzeyindeki bütün öğrencilerin okul araç-gereçleri velilerin ekonomik durumlarına bakılmaksızın devlet tarafından karşılandığını belirtmiştir. Alpay (2011) ise araştırmasında okul yöneticilerinin, içinde buldukları eğitimin finansman sistemini eleştirdikleri ve devletin yeterli kaynak ayırmadığı düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Adem (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ise eğitime yeterince ödenek ayrılmamasının verilen eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkileyeceğini ve bunun bir eğitim bunalımına dönüşebileceğini ortaya koymaktadır.

### 4.3.3. Denetim

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde gerçekleştirilecek denetimlerin uygulanabilirliği, takip edilebilirliği ve değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) öğrenci sayısının artması beklediğimiz düzeyde olursa bu bir kişinin tek başına düşünebileceği kontrol edebileceği bir şeyin dışına çıkıyor. Bunun için ayrı bir işgücü ve istihdam gerekecek. Eğitimi denetleyen bir bölüm ayrı olacak, finansı denetleyen bölüm ve bunun yapılıp yapılmadığı takip edildiği bir bölüm...”

(Y3): “(...) Tüm bu süreci düşündüğümüzde çalışmalarımızın çok yoğun olması kaçınılmaz olacak. Bu iş yoğunluğunu tek bir kişinin idare etmesi zor bir durum. Çalışmalarımızın herhangi bir aksaklığa uğramaması için daha önceden oluşturacağımız birimler kurtarıcımız olabilir. Bu birimlerdeki sorumlu kişiler bu süreçten daha kolay bir şekilde çıkmamızı sağlayacak. İşlerin yerinde, zamanında ve aksamadan yapılıyor olması için öğrenci ve veli memnuniyetini takip etmek, sorunları görmek ve bu sorunları bekletmeden çözmek denetimin bu süreçte bize önemli olduğunu gösteriyor.”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, kreş ve gündüz bakım evlerinde artan öğrenci sayısına dayalı olarak denetimlerin daha yoğun olacağına, bu durum için denetim birimlerine ve daha fazla personele ihtiyaç olacağına ilişkin bir anlayışın varlığı görülmektedir. Sullivan ve Glanz (2000)'ın yaptıkları araştırmada, denetim sürecindeki yeni paradigmanın hiyerarşik olmak yerine işbirlikçi, öğretici olmaktan çok iletişimsel, yargılayıcı olmaktan çok açıklayıcı ve cezalandırıcı olmaktan çok destekleyici olmanın örgütlerde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özyürek



(2015)'in yaptığı araştırmada ise denetimin, aynı zamanda denetlenenlerin motivasyonunu artırıcı bir unsur taşıması, yapılan örnek çalışmaların övgü ile karşılanması ve gerektiğinde ödüllendirilmesi örgütü amaçlarına ulaştırması bakımından önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

#### 4.3.4. Sistem

Örgütsel süreçlerden biri olan yönetim süreci bu kategoride ele alınmış ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, kreş ve gündüz bakımevlerinde yönetimin nasıl olacağı, yönetimde kararların nasıl alınacağı, bu sürece kimlerin katılacağı, bu süreçte nelerin ön plana çıkacağına ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiştir.

(Y3): “(...) yönetim kısmı bu işin en önemli kısmı bence. Çünkü işimizi ne kadar iyi yönetirsek daha başarılı olabileceğimizi düşünüyorum. Aynı zamanda okulumuzdaki amaçlarımız da hedeflediğimiz yönde ilerleyecektir. Yönetimin aksamadan işini yapabilmesi için personel arasında iyi bir iletişim kurabilmesi, işlerin takibi, işleyişi gibi durumlar daha çok oluşturacağımız birimlerin işleyişine bağlı olarak ilerleyecektir. Böylelikle öğrenci sayısının artmasına bağlı olarak oluşturduğumuz birimler işimizi yani yönetim kısmını kolaylaştıracak ve bu süreci daha iyi yürütmemizi sağlayacaktır.”

(Y4): “(...) bu süreçte yönetimin daha yoğun, daha aktif bir şekilde rol alacağını düşünüyorum. Çünkü artış beklenen öğrenci sayısı beraberinde birçok iş yoğunluğunu getirecek ve bunların idaresini yönetim yapacak ve sürdürecektir. Dolayısıyla burada dikkatli adımlar atmamız gerekiyor. Bu iş yoğunluğunda yönetimin iş yükünü biraz daha hafifletebiliriz. Tüm işleri yönetim yapacak diye tek bir kişiye yüklemek pek doğru bir hareket olmayacaktır aksine bu durum işlerin karmaşık bir hal almasına beklide zaman zaman durmasına neden olacaktır. Burada iş paylaşımı yapıp belirli görev dağılımı yapılarak gerektiğinde düzenli toplantılar yapılarak ve alınan kararları herkese duyurarak yönetim bölümünü daha etkin bir hale getirebiliriz.”

(Y6): “(...) yönetimimizi güçlü kılmak adına alt yapıyı zemini ne kadar sağlam kurarsak yönetim de daha çok söz sahibi oluruz. Dolayısıyla çalışmalarımızın yolunda gitmesi daha işlevsel bir yönetim anlayışını gerektirir. Bizler bu durumda karar alma sürecinde belki önceki kararları da gözden geçirerek birtakım olasılıkları düşünüp yol haritamızı belirleyeceğiz.”

Kreş ve gündüz bakımevlerinin bazılarında sistemin köklü bir yapıya sahip olması çok fazla yönetsel kararlar almaya ya da değişiklik yapmaya gerek kalmayacağını, yine de yönetimde birtakım kararların toplantılar yoluyla alınacağı, kurullarda görüşüleceği ve yapılandırılmış bir şekilde sonuca gidileceği ifade edilmiştir. Bazı kurumlarda ise yönetimin güçlü olması adına düzenli toplantıların yapılacağı, her toplantıda önceki kararların gözden geçirileceği ve alınan kararların herkese duyurulacağı gibi bir sürecin gerçekleşeceği de belirtilmiştir.

Gülmez ve Yavuz (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eğitim hizmetlerinin üretilmesinde madde ve insan gücünün yönlendirilmesi sürecinde eğitim yönetiminin önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Heikka ve Hujala (2013)'ın araştırması ise okul yönetiminin, kalitenin arttırılması, günlük yönetim çalışmaları, insan kaynakları, okul dışı sosyal ilişkiler ve okul öncesi eğitimin toplum içinde yaygınlaşmasından sorumlu olduğunu ortaya koymuştur. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, başarılı okul yönetimi özellikleri arasında dil becerileri, grup dinamiği ve yönetimi, programı değerlendirme, örgütlenme ve planlama gösterilmiştir.

Nicklos ve Brown (1989)'a göre, okul öncesinde yönetimin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini ve verimliliğini arttırmaktır. Mitchel ve Peters (1997) ise araştırmalarında okul yönetiminin; okul kültürünü, amaç ve hedeflerini, politikalarını, eğitimin etkinliğini ve niteliğini arttırmanın yanı sıra öğretmenlerin mesleki becerilerini arttırabilmelerini, öğretimin kalitesini iyileştirmelerini amaçlamaları gerektiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde yönetim sürecinin çocuğun gelişimi açısından kritik önemde olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Kültür boyutuna ilişkin bulgular

Kültür boyutu araştırmanın temalarından dördüncüsünü oluşturmaktadır. İçerik analizi sonucunda bu tema altında davranış normları, değer sistemi, simge, törenler, iletişim ve sosyal faaliyetler olmak üzere altı kategori oluşmuştur. Bu tema ve kategorilere dayalı veriler ayrı ayrı alt başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur (Tablo 4.4.)

Tablo 4.4.

##### *Kültür boyutuna ilişkin tema ve kategoriler*

TEMA	KATEGORİ	N
Kültür	İletişim	6
	Sosyal faaliyetler	6
	Davranış normları	4
	Değer sistemi	4
	Simge	4
	Törenler	3

Çalışma grubundaki katılımcılara “okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması kurumunuzun kültür yapısını nasıl etkileyecek?” temel sorusu ve “kişilerarası ilişkiler nasıl olacaktır, sosyalleşme nasıl olacaktır, davranış normları nasıl olacaktır, değerler nasıl uygulanacaktır, simgelerin rolü nasıl olacaktır, törenler nasıl uygulanacaktır?” alt araştırma soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar başlıklar altında yer almaktadır.

#### 4.4.1. İletişim

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde iletişimin önemine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) insanlarla aranızdaki mesafe ne kadar yakınsa kullandığınız dil o anlamda değişiyor insanlarla aranızdaki mesafe uzaklaşınca işin içine yorgunluk, kırgınlık, dargınlıklarda giriyorsa eğer ya da mesafe koymanız zorunlu hale gelirse bir süre sonra o insanlarla kullandığınız dil, ben dilinden siz diline dönüşecek haliyle. Yani “Nasılsın canım” yerine “Nasılsınız” a dönüşecek bir süre sonra. Haliyle o aradaki samimiyet belli ölçülerde güven ortamını zedeleyecek. Dolayısıyla insanlarla daha sınırlı zaman geçirincede daha resmi bir dil kullanıyorsunuz.”

(Y3): “(...) aramızda kullandığımız dil samimi olmakla birlikte genelde ben dilinde iletişim kurmaktayız. Tabii bu ben diliyle kurduğumuz iletişimin de bize güzel geri dönüşleri oluyor. Örneğin aramızda işte öğretmen olsun veli olsun ya da personel ile güvene, anlayışa dayalı bir iletişim kazanmış oluyoruz. Biliyorsunuz ki güven çok önemli. Öğretmen, personel ve veli arasında kurulan sağlam bir iletişim güveni de beraberinde getiriyor. Nitekim arada kurulan bağların iyi olması yani iletişimin sağlam olması kurumu daha ileriye taşıyabiliyor. Öğrenci devamlılığı ya da öğrenci artışı açısından da bize güzel bildirimleri oluyor.”

(Y6): “(...) kurumumuzda sıcak, güler yüzlü, samimi bir ortam var. İlişkilerimiz hem personel hem de veli açısından gayet güzel bir şekilde ilerliyor. Kurum içinde açık bir iletişimimiz var. Bu süreçte bizim için kurum kültürümüzde herhangi bir değişiklik olmayacak kurumsallığımızı korumak ve sistemimizi bozmamak adına. İlişkilerimizde de resmiyet olmayacak.”

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde bazı kreş ve gündüz bakım evlerinde iletişimin, iş ilişkileri ile sosyal alandaki arkadaşlık ilişkilerinin birbirinden ayrı tutulacağı, daha mesafeli olacakları ifade edilmiştir. Bazı kurumlarda ise iletişimde kişilerarası ilişkilerin samimi olarak devam edeceği, kişilerin özel paylaşımında bulunacakları bunların kültürel dilin etkisinden kaynaklanacağı ifade edilmiştir. Verimli olmanın sırrı, birlikte çalışan kişilerin birbirlerine karşı olan tutum ve davranışlarıdır (Çelik, 1994). Büte ve Balcı (2010) çalışmalarında sağlıklı bir iletişimle sorunların çözüme kavuşacağını belirtmiştir. Yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılığın iş doyumunu, grup

dinamiğini ve grup üyeleri arasındaki iletişimi güçlendirdiğini ortaya çıkarmıştır (Bakke, 1953; Louis, 1980; Van Maanen ve Schein, 1979; Wanous, Reichers ve Malik,1984).

#### 4.4.2. Sosyal faaliyetler

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde sosyal faaliyetlerin uygulanmasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) mesela bu akşam 25 kişilik bir veli grubumuzla tiyatro çalışmamız var. Velilere 23 Nisan'da çocuklarla sunum hazırlamalarını rica ettik. Bu ikili ilişki çekirdek bir grup olduğumuz için çok daha sıkı gidiyor ama insan sayısı artınca bu kadar samimiyetle gitmeyecek. Dolayısıyla kendimizi onlara aktarmamız biraz daha zor olacak. Belki de onlara ulaşmamız biraz uzun olacak belki de önyargıları getirecek. Ya da yorgunluk personelin onlara karşı biraz soğuk durmasına sebebiyet verecek. Bu anlamda şimdi çok sıcak bir aile ortamı varken belki daha sonra resmi bir kurum olmamız insanların eleştirilerine yol açabilir.”

(Y2): “(...) kurum olarak büyüdükçe yani iş yoğunluğu arttıkça sosyalleşmelerin de azalacağını düşünüyorum.”

(Y6): “(...) personel olsun ve ya veli olsun kurum dışında da görüşmeler yapılmakta çeşitli organizasyonlarda bir araya gelinmektedir. Bu süreçte de yine aynı şekilde devam etmesini sağlayacağız.”

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde bazı katılımcıların, sosyal faaliyetlere devam edileceğini buna yönelik çeşitli sosyal etkinliklerin yapılacağını, kurumda ya da kurum dışında yemekler düzenleneceğini, kültürel aktivitelerinin olacağını ifade etmişlerdir. Bu durumda sosyal faaliyetlerin sosyalleşmeleri arttıracığı söylenebilir. Bazı katılımcılar ise sürecin büyüyen kurumlarda sosyal faaliyetleri olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Kartal (2007) yaptığı araştırmada, okulda örgütsel sosyalleşmenin, öğretmen ve yöneticilerin okuldaki rollerini edinmeleri, okul kültürünü benimsemeleri, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılması olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Çimen (2009)'in araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına giderek eğitim alan çocukların sosyal becerileri kazandıkları ortaya çıkmıştır. Erwin ve Letchford (2003) yaptıkları araştırmada, çocukların okul öncesi dönemde edindiği tecrübelerin ve aldığı temel bilgilerin sonraki eğitim yaşamında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Üstün ve Akman (2003)'in yaptıkları araştırmada ise, okul öncesi eğitimi alan ve okul öncesi eğitimi almayan çocuklarla

yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitimi alan çocukların, almayan çocuklara göre sosyal-duygusal gelişimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde yapılan diğer bir araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların bu eğitimi almayanlara göre temel eğitimde daha sosyal ve aktif, kültürel çalışmalarda daha iyi oldukları görülmüştür (Yavuzer, 1999).

#### 4.4.3. Davranış normları

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde sergilenecek davranış normlarına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) geçen yıldan bize alışmış bir çocuk da bu yıl devam ediyorsa ailenin yapısını, özelliğini, beklentilerini biliyoruz. Onlar da bizi biliyorlar. Yani biz nasıl bir kurumuz, nasıl bir kültürle devam ediyoruz, neyi hedefliyoruz bunu biliyorlar. İşte bu süreç bizim için kolay oluyor. Ancak çok kısa süreli eğitim alan 6-7 aylık, 8 aylık, 9 aylık bir eğitim alan öğrenciye bu kültürü aktarma biraz zor olacağı için içerde bazı şeylerin değişeceğini düşünüyorum bu anlamda.”

(Y2): “(...) kurum içinde personelin birbirine yaklaşımı sadece sözel olarak değil davranışsal olarak da sergilemeleri aynı zamanda bir davranış normu haline gelmesi bizim için önemli. Bu durum kurumun düzenini sağlamasına ve güçlenmesine de katkıda bulunmaktadır. Böylelikle kuruma bağlılık gösterilmektedir.”

(Y5): “(...) şimdi bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü sürdürmek önemli. Bizler okul kültürümüzün bu süreçte olumsuz etkilenmemesi adına gerekli önlemleri almayı düşünüyoruz. Her yenilik beraberinde bir kaygıyı ya da bir endişeyi getirebilir. Aslında bizi buna iten şey korkularımız. Şimdi ne olacak, ne yapacağız gibi daha birçok soru kafamızda yer edebilir. İşte böyle bir durumda çalışma ortamı önem kazanıyor. Çalışma ortamında kişilerin birbirlerini kırmamaları, anlayışlı, hoşgörülü olmaları birbirlerine duydukları saygı ve sevgiyi gösterir. Bu durumda okul kültürü birtakım davranış normları oluşturarak ve değerlere gereken saygıyı göz ardı etmeyerek yoluna emin adımlarla devam eder. İşte böylece olumlu bir okul kültürünün oluşması ve de devam etmesi adına elimizden gelen çabayı yine bu süreçte göstereceğiz.”

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, öğrencilerin kreş ve gündüz bakımevlerinde daha uzun bir süre eğitim alacağını göstermektedir. Bu durum kurum çalışanlarının, daha uzun bir birliktelik süreciyle gelişecek davranış normlarının, olumlu bir kurum kültürünün oluşmasına katkı sağlayacağına ilişkin bir anlayışın varlığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, davranış normlarının varlığının, personelin kurumlarına olan bağlılıklarını da pekiştireceği ve bu durumun aidiyet duygularını da güçlendireceği söylenebilir.

Çelik (1994) yaptığı araştırmada, örgütlerde insanların amaca yönelik rasyonel davranışlarının sosyal bir değer taşıyan amaçlara dönüşerek davranış normlarının kazanılmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Schein (1990) yaptığı araştırmada, örgütün kabulünden kurumun düzenini sağlamasına kadar geçen süreç içerisinde davranış normlarına uyulmasının örgütün güçlenmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Gibson, Ivancevich, ve Donnelly (1988)'in yaptıkları araştırmada, örgütlerde davranış normlarının oluşmasında; eğitimsel alışkanlıklar, politik inanışlar, ulusal değerler ve tarihin etken olduğunu belirtmişlerdir.

#### 4.4.4. Değer sistemi

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde uygulanacak değerlere ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) personelimiz arasında değerlere saygı son derece önemli. Hatta bu değerleri bizler öğrencilerimizle de paylaşıyor etkinliklerle de pekiştiriyoruz. Mesela birbirini sevmek, saygı göstermek ya da hoşgörü, fedakarlık gibi değerler. Çünkü değerlerimiz kültürün önemli bir parçasını oluşturmaktadır.”

(Y3): “(...) değerler eğitimi her ay sınıflarda çeşitli etkinlik veya aktivitelerle işliyoruz. Bu süreçte velilerimizin de etkinliklere katılımını sağlıyoruz.”

(Y4): “(...) değerlerimizi tarihi bir zenginlik kaynağı olarak değerlendiriyoruz. Öğrenci artışı durumunda da değerlerimizi aylık olarak işleyeceğiz.”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde bu süreçte, kreş ve gündüz bakım evlerinde değerlerimize her zaman sahip çıkmamız gerektiği çünkü değerlerimizin kültürün ayrılmaz bir parçasını oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu kurumlar değerlerimizi tarihi bir zenginlik olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, değerlerimizin çeşitli etkinlikler, aktiviteler ve çalışmalarla pekiştirileceği ve kurumda özenle işleneceği söylenebilir.

Prepenko (1992), yaptığı araştırmada, değerlerin sürekli kültür ile bir etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir. Aydınlı (2003) yaptığı araştırmada, paylaşılan değerlerin örgütsel kültürü oluşturmada ve bu değerlerin kişiler arası ilişkilerde önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Tatar'ın (2009) araştırmasındaki sonuçlara göre; kontrol ve deney grubunda yer alan çocuklar, hoşgörü kavramına yönelik çalışmalara ilgili bir şekilde katılmıştır. Her iki gruptaki çocuklar özellikle yardımlaşma, paylaşma gibi çalışmalarda görev almaya karşı istek duydukları

gözelemlenmiştir. Yapılan başka araştırmalarda ise, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişiliğini, inanç ve değer yargılarını etkilediğini ortaya çıkmıştır (Oğuzkan ve Oral, 2003).

#### 4.4.5. Simge

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde simgenin kurumdaki rolüne ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) insanların aklındaki imge olan aile imgesi biraz daha kurumsal bir yapıya dönecek.”

(Y4): “(...) simgeler daha çok bizi kurumu temsil ediyor. Dışarıdan insanların bizi ayırt etmesi adına önemli bir araç.”

(Y6): “(...) simgemiz kurumsallığımızı ifade etmekte. Bu yüzden bizim için önemli bir araç olarak kullanılacaktır.”

Kreş ve gündüz bakım evlerinde yöneticilerin bu süreçte, simgelerin kurumları temsil etmek amacıyla kullanılacağını bu yüzden kurumsal birliği göstermesi açısından önemli birer araç olarak görüldüğu ifade edilmektedir. Çelik (1994) çalışmasında, örgütlerde kültürel şifrelerden yararlanan simgelerin, örgütü temsil etmekte ve örgütsel davranışı yorumlamada etkili olduğunu belirtmiştir. Berberoğlu (1990) yaptığı çalışmada, örgütlerde kültürün bireylerle gelen ortak simge ve ifadelerin ürünü olduğunu, örgüt üyelerinin bütünleşmesini sağladığını ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırma sürecinde elde edilen bulguların, alanyazınla örtüştüğu söylenebilir.

#### 4.4.6. Törenler

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde kutlanan törenlere ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y3): “(...) okulumuzda belirli gün ve haftalarda yer alan tüm etkinlikleri, törenleri zamanında kutluyoruz. Aylık gezilerimiz var ve bu gezilerde gerekli organizasyonları önceden planlayarak törenlere katılımı gerçekleştiriyoruz.”

(Y5): “(...) biz kurum olarak belli bir sistem dahilinde her şeyi düzenliyoruz. Belli bir plan ve program dahilinde ilerliyoruz. Buna göre törenlerimiz, kutlamalarımız yapılıyor. Ülkemizin milli değerleri olarak görülen törenlere saygımız sonsuz.”

(Y6): “(...) kurumumuzda öğrencilerimiz ve personelimizle birlikte belirli gün ve haftalar doğrultusunda törenlerimizi kutluyoruz, kutlayacağız.”

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakım evlerinde, törenlerin vazgeçilmez olacağı, törenlerin kaynağının ülkemizin milli değerleri olarak gösterildiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda törenlere vefa duyulduğu, saygı gösterildiği belirtilmiştir. Muencnow (2004) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitimde programların, çocukların oyun oynama gereksinimlerine ve bütün gelişimsel özelliklerine hitap etmesi gerektiğini, ayrıca yaşanılan bölgenin kültürel özelliklerini, milli değerlerini ve toplumun iletişimsel özelliklerini yansıtmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.





## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

#### 5.1. Amaç boyutuna ilişkin tartışma

Araştırmada, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının olumlu bir etkiye neden olacağı görülmektedir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimin bütün çocukların yaşama iyi bir başlangıç yapmaları için temel bir gereklilik olduğunu göstermekte ve bu nedenle okul öncesi eğitimin zorunluluğuna vurgu yapmaktadır (Barnett, 1995; Berlinski, Galiani ve Gertler, 2006; Demiriz ve Dinçer, 2001; Entwisle, 1995; Oktay, Zembat, Yıldız, Önder ve Fathi, 1994; Sevinç, 2003; Yazıcı, 2002). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının, kreş ve gündüz bakımevlerinin öğrenci sayılarını artırabileceği söylenebilir.

Katılımcılar artan öğrenci sayısına paralel olarak donanım sorunu kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca binanın fiziki yapısında birtakım değişiklikler yapılması yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili araştırmalar, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sırasında fiziksel ortamın göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır (Aydın, 2014; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Kalemci, 1998; Karaküçük, 2008; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003; Yıldız ve Perihanoğlu, 2004). Bu yönüyle alanyazındaki araştırma sonuçlarının bu araştırmadan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma bulguları, bu süreçte amaçların genel olarak değişmeyeceğini daha çok özel amaçlarda değişikliğe gidileceğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar

okulların başarılı olabilmesini, onların amaçlarını gerçekleştirebilmesiyle ilgili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Açıklalın, 1997; Balcı, 2010; Bursalıoğlu, 2010; Dönmez, 2001). Bu bağlamda amaçların, okulları şekillendiren ve geliştiren unsurlar oldukları söylenebilir.

Mevcut çalışmada görüldüğü üzere katılımcılar, okulun amaçlarının belirli bir noktaya ulaşmanın ötesinde bir gelecek hayali olarak ele alındığına vurgu yapmaktadır. Araştırmalar, bilginin kapsamı, niteliği ve hızında görülen değişmelerin, bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerini hızlı bir biçimde değiştirdiğini ortaya çıkarmıştır (Acat, 2006; Drucker, 1994; Koçel, 2003). Benzer şekilde, okul öncesi eğitim döneminden itibaren zengin uyarılar ile gelişimleri desteklenen çocuğun zekâsının ve öğrenme kapasitesinin artacağını, yaratıcılığın gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Bertan, Güçiz, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök, 2009; Durdağı, 2013; Yazar, 2007). Bu anlamda bu araştırma sürecinde elde edilen bulguların, alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

## **5.2. Yapı boyutuna ilişkin tartışma**

Araştırma bulguları, bu süreçte yöneticilerin daha çok uzman personele ihtiyaç duyacaklarını göstermektedir. Okul öncesinde yüksek kalite standartları üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin gerekli donanıma, bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği ortaya koyulmuştur (Espinosa, 2002). Benzer şekilde, gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da (Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006; McWayne, Campos ve Owsianik, 2008) velilerin okuldan beklentilerinin arasında, çocukları için deneyimli öğretmen talebinin öne çıktığı gözlenmiştir. Bu bağlamda deneyimlerin önemli olduğu, uzmanlaşmanın ön plana çıkacağı söylenebilir.

Araştırmada işbölümünün ön plana çıktığı görülmektedir. Bu süreçte personelin görev tanımlarının yeniden ve açıkça belirleneceği, ayrıntılı olarak yazılacağı ve uygulanacağı belirtilmiştir. Fleming ve Love (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi eğitimde çocukların daha iyi bir eğitim almalarını sağlamak için bütün paydaşlara işbölümü yapılarak gerekli çalışmaların sağlanmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırma sonucu ise işbölümü sağlanmasıyla eğitim sisteminin başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (March ve Simon, 1975; Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Uhl-Bien, 2010; Toprakçı, 2001). Bu durumda okulların başarısının işbölümü yoluyla gerçekleşeceği söylenebilir.

Katılımcılar, bu süreçte yetki devri yapılacağını, herkesin kendi görev ve sorumluluklarının farkında olacağını ve işlerin ilerlemesi için yetki kullanılacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca uzmanlık alanları önemli görülmekte, yetki de bu ölçüde kullanılmakta ve buna saygı gösterileceği belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda yetki ve sorumluluğun örgütlere yön vereceği ortaya konulmaktadır (Başaran 1988; Bursalıoğlu, 1987; Eren, 1991). Bu süreçte yöneticinin, koordinasyonu sağlayabilmek için her özelleşen konunun bir uzmanını bulamayacağından, yetki aktarımını gerçekleştirmesinin bu durumu zorunlu kıldığı söylenebilir.

Araştırmada hiyerarşinin olacağı ancak hissettirilmeyeceği, insanların ulaşılabilir olacağı, unvanların önemli olmadığı ve personelin değerli görüleceği belirtilmiştir. Araştırmalar, bir örgüt olarak okulların hiyerarşik yapısını diğer örgütlere kıyasla daha yumuşak kurallara sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Başaran, 1988; Bush, 1986; Toprakçı, 2001). Yapılan başka bir araştırmada ise yöneticinin ve örgütün içinde bulunduğu çevre ile astların çabası ve yeteneği okul öncesi eğitim kurumlarında kurum içi hiyerarşik yapılanmada güç dengesini oluşturmalarında oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Karlı, 2004). Bu bağlamda, hiyerarşinin kendini yumuşak göstereceği, yöneticiliğin değerli görüldüğü fakat unvanların kişileri ve ilişkileri etkileyemeyeceği, ast-üst ilişkilerinin dengede kalacağı söylenebilir.

Araştırma bulguları, bazı kurumların yapılarında bürokrasinin varlığının görünür olacağını ve kurumdaki karar verme süreçlerinin üst düzey yöneticiler tarafından işletileceğini; bazı kurumlarda ise karar verme süreçlerinin değişmeyeceğini diğer çalışanlarında bu sürece dahil olacağını göstermektedir. İlgili araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında üst birimlerle alt birimler arasında oluşturulan bağın kurumdaki karar verme süreçlerini etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Sheridan ve Rice, 1991). Benzer bir araştırma ise işgörenlerin kararlarda yer almalarını, yöneticilerin karar alma şekline göre davrandıklarıyla ilişkilendirip kurumsal yapının merkezileşme boyutunu etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Tannenbaum ve Schmidt, 1987). Bu anlamda karar verme/alma süreçlerinin dağılışı biçimleri kurumsal yapının merkezileşme derecesini etkilediği söylenebilir.

### **5.3. Süreç boyutuna ilişkin tartışma**

Araştırmada bazı yöneticiler planlarını düzenli aralıklarla yapacaklarını ve uzun vadede plan bazlı hareket edeceklerini; bazı yöneticiler ise sistemde belirsizlik

olmasından dolayı kısa süreli bir planlama sürecini tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimde yöneticilerin okullarında, uzun, orta ve kısa vadeli planlamalarla yapılacak uygulamaların, öğretimin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Nicklos ve Brown, 1989). Benzer şekilde, okul öncesi eğitimde iyi bir planlama sürecinin öğrencilere, etkili bir eğitim programı, uygun bir eğitim ortamı ve kaliteli bir eğitim kazandırdığı ortaya çıkmıştır (Becerren, 2012; Güleş, 2013; Koçyiğit, 2012; Mitchel ve Peters, 1997; NAEYC, 2009; Oğuzkan ve Oral, 2002; Zembat, 2005). Bu bağlamda planlı-programlı bir eğitim süreci eğitim kurumlarının en ideal şekliyle hazırlanmasına olanak sağlayabilir.

Araştırma bulguları, bu süreçte verilen hizmetlerin finansal olarak sürdürülebilirliğine ilişkin hesaplamaların dikkate alındığını göstermektedir. Ayrıca finans kaynaklarının kullanımının daha az olacağı ve dolayısıyla iş ortamı, kaynak ve alt yapı sağlamada eksiklikler görüleceği de öne çıkan hususlardır. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitime yatırım yapmanın aile, birey ve topluma faydaları olduğunu ortaya koymaktadır (Kaytaç, 2005; Kıldan, 2011). Benzer araştırmalar ise eğitime yeterince ödenek ayrılmamasının verilen eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkileyeceğini ve bunun bir eğitim bunalımına dönüşebileceğini ortaya koymaktadır (Adem, 1993; Alpay, 2011; Aydın, 2006). Bu durumda hesap verilebilirlik açısından finansal süreçlerin açık işleyeceği söylenebilir.

Araştırmada artan öğrenci sayısına dayalı olarak denetimlerin daha yoğun olacağı görülmektedir. İlgili araştırmalar, denetim sürecindeki yeni paradigmanın hiyerarşik olmak yerine işbirlikçi, öğretici olmaktan çok iletişimsel, yargılayıcı olmaktan çok açıklayıcı ve cezalandırıcı olmaktan çok destekleyici olmanın örgütlerde etkili olduğunu göstermektedir (Sullivan ve Glanz, 2000). Benzer bir araştırmada ise denetimin, aynı zamanda denetlenenlerin motivasyonunu artırıcı bir unsur taşıması, yapılan örnek çalışmaların övgü ile karşılanması ve gerektiğinde ödüllendirilmesi örgütü amaçlarına ulaştırması bakımından önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Özyürek, 2015). Bu bağlamda denetim birimlerine ve daha fazla personele ihtiyaç olacağı söylenebilir.

Katılımcılar, bu süreçte bazı kurumlarda sistemin köklü bir yapıya sahip olmasını çok fazla yönetimsel kararlar almaya ya da değişiklik yapmaya gerek kalmayacağını; bazı kurumlarda ise yönetimin güçlü olması adına düzenli toplantılar yapılacağını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar, eğitim hizmetlerinin üretilmesinde

madde ve insan gücünün yönlendirilmesi sürecinde eğitim yönetiminin önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gülmez ve Yavuz, 2016; Heikka ve Hujala, 2013; Nicklos ve Brown, 1989; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Sonuç olarak, yönetim sürecinin okul öncesi eğitimde kritik önemde olduğu söylenebilir.

#### **5.4. Kültür boyutuna ilişkin tartışma**

Araştırma bulguları, bu süreçte bazı kurumlarda iletişimin, iş ilişkileri ile sosyal alandaki arkadaşlık ilişkilerinin birbirinden ayrı tutulacağını ve daha mesafeli olacaklarını; bazı kurumlarda ise iletişimin samimi olarak devam edeceğini ve kişilerin özel paylaşımında bulunacaklarını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılığın iş doyumunu, grup dinamiğini ve grup üyeleri arasındaki iletişimi güçlendirdiğini ortaya çıkarmıştır (Bakke, 1953; Louis, 1980; Van Maanen ve Schein, 1979; Wanous, Reichers ve Malik, 1984). Benzer şekilde, sağlıklı bir iletişimle sorunların çözüme kavuşacağı belirtilmiştir (Büte ve Balcı, 2010, Çelik, 1994). Bu bağlamda bu araştırma sürecinde elde edilen bulguların, alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Katılımcılar, bu süreçte bazı kurumlarda sosyal faaliyetlere devam edileceğini buna yönelik çeşitli sosyal etkinliklerin yapılacağını; bazı kurumlarda ise sürecin büyüyen kurumlarda sosyal faaliyetleri olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. İlgili araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarına giderek eğitim alan çocukların sosyal becerileri kazandıklarını ortaya çıkarmıştır (Çimen, 2009; Erwin ve Letchford, 2003; Üstün ve Akman, 2003; Yavuzer, 1999). Benzer şekilde okulda örgütsel sosyalleşmenin, öğretmen ve yöneticilerin okuldaki rollerini edinmeleri, okul kültürünü benimsemeleri, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılması olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır (Kartal, 2007). Bu durumda sosyal faaliyetlerin sosyalleşmeleri arttıracığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, bu süreçte öğrencilerin daha uzun bir süre eğitim alacağını göstermektedir. Bu durum kurum çalışanlarının, daha uzun bir birliktelik süreciyle gelişecek davranış normlarının, olumlu bir kurum kültürünün oluşmasına katkı sağlayacağına ilişkin bir anlayışın varlığına işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar, örgütlerde insanların amaca yönelik rasyonel davranışlarının sosyal bir değer taşıyan amaçlara dönüşerek davranış normlarının kazanılmasında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Çelik, 1994; Gibson, Ivancovich, ve Donnelly, 1988; Schein, 1990). Bu bağlamda, davranış normlarının varlığının, personelin kurumlarına

olan bağılıklarını pekiştireceğini ve bu durumda aidiyet duygularını da güçlendireceği söylenebilir.

Katılımcılar, bu süreçte değerlerimize her zaman sahip çıkmamız gerektiğini çünkü değerlerimizin kültürün ayrılmaz bir parçasını oluşturduğunu ifade etmişlerdir. İlgili araştırmalar, değerlerin sürekli kültür ile bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir (Prepenko, 1992). Benzer şekilde, paylaşılan değerlerin örgütsel kültürü oluşturmada ve bu değerlerin kişiler arası ilişkilerde önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır (Aydınlı, 2003; Oğuzkan ve Oral, 2003; Tatar, 2009). Bu anlamda, değerlerimizin çeşitli etkinlikler, aktiviteler ve çalışmalarla pekiştirileceği ve kurumda özenle işleneceği söylenebilir.

Araştırmada simgelerin kurumları temsil etmek amacıyla kullanılacağı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, örgütlerde kültürel şifrelerden yararlanan simgelerin, örgütü temsil etmekte ve örgütsel davranışı yorumlamada etkili olduğu ve örgüt üyelerinin bütünleşmesini sağladığı ortaya çıkmıştır (Berberoğlu, 1990; Çelik, 1994). Bu bağlamda kurumsal birliği göstermesi açısından simgelerin, önemli birer araç olarak görüldüğü söylenebilir.

Katılımcılar, bu süreçte törenlerin vazgeçilmez olacağını, törenlerin kaynağının ülkemizin milli değerleri olarak gösterildiğini belirtmişlerdir. Muencnow (2004) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitimde programların, yaşanan bölgenin kültürel özelliklerini, milli değerlerini ve toplumun iletişimsel özelliklerini yansıtmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulguların, alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

#### 6.1. Amaç boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde okul yöneticileri, okulun amaçlarının belirli bir noktaya ulaşmanın ötesinde bir gelecek hayali olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda kreş ve gündüz bakım evlerinin, belli alanlarda öncü olma, mükemmellik, öğrenci odaklı olma, rekabetçilik, inovasyon ve gelişme vizyonu ile ilerlemek istedikleri ortaya çıkmıştır.
2. Kreş ve gündüz bakım evlerinde, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının olumlu bir etkiye neden olacağı görülmektedir. Bu durumun sağlayacağı olumlu etkiler öğrenci sayısında bir artış olacağını göstermektedir.
3. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte okul yöneticilerinin bu süreçte, artan öğrenci sayısına paralel olarak donanım sorunu kaygısı taşıdıkları, bazılarının ise öğrenci sayısındaki artış nedeniyle binanın fiziki yapısında birtakım değişikliklere gidilmesi gerektiğini ve bu durumun bir zorunluluk olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.
4. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla kreş ve gündüz bakım evlerinde genel olarak amaçların değişmeyeceği görülmektedir. Bu süreçte kurumların genel amaçlarında bir değişiklik olmayacağı daha çok özel

amaçlarda değişikliğe gidileceği ortaya çıkmıştır. Bu süreçte kreş ve gündüz bakım evlerinin genel amaçlarını değiştirmemeleri, kurumsallıklarını korumak istediklerini; özel amaçlarını değiştirmek istemeleri ise dünyadaki gelişmeler paralelinde dinamik bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir.

## 6.2. Yapı boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakım evlerinde yöneticilerin bu süreçte daha çok uzman personele ihtiyaç duyacakları görülmektedir. Öğretmen olarak çalışan kişilerde özellikle uzmanlığın aranan önemli bir kriter olacağı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bununla birlikte yöneticilerin, uzman öğretmenler bulmakta birtakım kaygılarının olduğu görülmektedir. Kreş ve gündüz bakım evlerinde deneyimlerin önemli olduğu bu alanda uzmanlaşmanın ön plana çıkacağı ortaya çıkmıştır.
2. Kreş ve gündüz bakım evlerinde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile herkesin görev tanımlarının yeniden ve açıkça belirleneceği, ayrıntılı olarak yazılacağı ve uygulanacağı görülmektedir. Ayrıca bu süreçte herkesin rollerinin net olacağı, belirlenen görev tanımının dışına çıkılmayacağı, herkesin işine saygı gösterileceği, takım çalışmasına ve birlikte çalışmaya devam edecekleri ortaya çıkmıştır.
3. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde kreş ve gündüz bakım evlerinde yetki devri yapılacağı, herkesin kendi rol ve sorumluluklarının farkında olacağı ve işlerin ilerlemesi için yetki kullanılacağı görülmektedir. Kreş ve gündüz bakım evlerinde kişilerin yetkili olmasının arkasında bilgi ve uzmanlığa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uzmanlık alanları önemli görülmekte, yetki de bu ölçüde kullanılmakta ve buna saygı gösterileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte yöneticinin, koordinasyonu sağlayabilmek için her özelleşen konunun bir uzmanını bulamayacağından, yetki aktarımını gerçekleştirmesinin bu durumu zorunlu kıldığı görülmektedir.
4. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile kreş ve gündüz bakım evlerinde hiyerarşinin olacağını ancak hissettirilmeyeceği, kişilerin



ulaşılabilir olacağı, unvanların önemli olmadığı ve personelin değerli görüleceği ortaya çıkmıştır. Kreş ve gündüz bakım evlerinde hiyerarşinin kendini yumuşak göstereceği, yöneticiliğin değerli görüldüğü fakat unvanların kişileri ve ilişkileri etkileyemeyeceği, ast-üst ilişkilerinin dengede kalacağı ortaya çıkmıştır.

5. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinin kurumsal yapılarında, bürokrasinin varlığının görünür olacağı ve kurumdaki karar verme süreçlerinin üst düzey yöneticiler tarafından işletileceği görülmektedir. Bazı kreş ve gündüz bakımevlerinde ise kurumdaki karar verme süreçlerinin değişmeyeceği diğer çalışanlarında bu sürece dahil olacağı görülmektedir. Bu durumda karar verme/alma süreçlerinin dağılım biçimleri kurumsal yapının merkezileşme derecesini etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

### **6.3. Süreç boyutuna ilişkin sonuçlar**

1. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, kreş ve gündüz bakım evlerinin bazılarında sistemin köklü bir yapıya sahip olduğundan çok fazla yönetsel kararlar almaya ya da değişiklik yapmaya gerek kalmayacağını, yine de yönetimde birtakım kararların toplantılar yoluyla alınacağı, kurullarda görüşüleceği ve yapılandırılmış bir şekilde sonuca gidileceği görülmektedir. Bazı kurumlarda ise yönetimin güçlü olması adına düzenli toplantıların yapılacağı, her toplantıda önceki kararların gözden geçirileceği ve alınan kararların herkese duyurulacağı gibi bir sürecin gerçekleşeceği görülmektedir.
2. Kreş ve gündüz bakımevlerinin, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile insan ve madde kaynaklarını en iyi şekilde yönetebilmek için planlamayı yönetim sürecinin bir parçası olarak gördükleri, kendi planlarını düzenli aralıklarla yapacakları ve uzun vadede plan bazlı hareket ettikleri görülmektedir. Bazı kurumların ise sistemde belirsizlik olmasından dolayı, uzun süreli planlama yapmanın zor olacağını ve bu nedenle kısa süreli bir planlama sürecinin tercih edileceğini ortaya çıkarmıştır.
3. Kreş ve gündüz bakım evlerinde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, verilen hizmetlerin finansal olarak

sürdürülebilirliğine ilişkin hesaplamaların dikkate alındığı görülmektedir. Ayrıca hesap verilebilirlik açısından da finansal süreçlerin açık işleyeceği görülmektedir. Bununla beraber, finans kaynaklarının kullanımının daha az olacağı ve dolayısıyla çalışma ortamı, kaynak ve alt yapı sağlamada eksiklikler görüleceği ortaya çıkmıştır.

4. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, kreş ve gündüz bakım evlerinde artan öğrenci sayısına dayalı olarak denetimlerin daha yoğun olacağına, bu durum için denetim birimlerine ve daha fazla personele ihtiyaç olacağına ilişkin bir anlayışın varlığı görülmektedir.

#### **6.4. Kültür boyutuna ilişkin sonuçlar**

1. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile öğrencilerin kreş ve gündüz bakımevlerinde daha uzun bir süre eğitim alacağı, bu durumun kurum çalışanlarında daha uzun bir birliktelik süreciyle gelişecek davranış normlarının olumlu bir kurum kültürünün oluşmasına katkı sağlayacağı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda davranış normlarının varlığının, personelin kurumlarına olan bağlılıklarını da pekiştireceği ve bu durumun aidiyet duygularını da güçlendireceği görülmektedir.
2. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde okul yöneticilerinin, değerlerimizi çeşitli etkinlikler, aktiviteler ve çalışmalarla pekiştirilecekleri ortaya çıkmıştır. Bu durum değerlerimizin kurumlarda özenle işleneceğini göstermektedir.
3. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile kreş ve gündüz bakım evlerinde simgelerin kurumları temsil etmek amacıyla kullanılacağını, bu yüzden kurumsal birliği göstermesi açısından önemli birer araç olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.
4. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde kreş ve gündüz bakım evlerinde törenlerin vazgeçilmez olacağı, törenlerin kaynağının ülkemizin milli değerleri olarak gösterildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca törenlere vefa duyulduğu, saygı gösterildiği görülmektedir.
5. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla bazı kreş ve gündüz bakım evlerinde iletişimin, iş ilişkileri ile sosyal alandaki arkadaşlık

ilişkilerinin birbirinden ayrı tutulacağı, daha mesafeli olacakları ortaya çıkmıştır. Bazı kurumlarda ise iletişimde kişilerarası ilişkilerin samimi olarak devam edeceği, kişilerin özel paylaşımında bulunacakları ortaya çıkmıştır.

6. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde bazı kreş ve gündüz bakım evlerinde, sosyal faaliyetlere devam edileceği, buna yönelik çeşitli sosyal etkinliklerin yapılacağı, kurumda ya da kurum dışında yemekler düzenleneceği, kültürel aktivitelerin olacağı ortaya çıkmıştır. Bu durum sosyalleşmelerin artacağını göstermektedir. Bazı kreş ve gündüz bakım evlerinde ise sürecin büyüyen kurumlarda sosyal faaliyetleri, olumsuz etkileyeceği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, yapılan nitel araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının okulun örgütsel boyutlarına etkileri belirlenmiş ve bu etkilerin belirlenmesine yardımcı olacak yönetici görüşleri derlenmiştir. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, birer örgüt olarak kreş ve gündüz bakımevlerinin amaç, yapı, süreç ve kültür boyutlarında farklı sorunların olduğu görülmektedir.

### **6.5. Uygulayıcılar için öneriler**

1. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde kreş ve gündüz bakım evlerinin vizyonları, kendi imkân ve olanaklarına bağlı olarak, her kuruma özgü bir anlayışla belirlenebilir.
2. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde kreş ve gündüz bakım evlerinde uzman personel ihtiyacı kurumlarda önemli bir boşluk yaratmaktadır. Bunun için her eğitim-öğretim yılı için önceden değerlendirmeler yapılabilir. Ayrıca kurumlarda alt yapıdan nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir ve profesyonel süreçler başlatılabilir.
3. Planlama, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakım evlerinde genel bir sorun olarak görülmektedir. Öncelikle kreş ve gündüz bakım evlerinde hazırlanması istenen stratejik planlar araştırmaya ve veriye dayalı bir şekilde, kurumun imkânları ile örtüşen, uygulanabilir olarak hazırlanabilir.

4. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, kreş ve gündüz bakım evlerinin kurumsal yapılarını temsil edecekleri simgeyi, personelin değerli gördükleri nesne ya da imgeyi hissetmelerini sağlayacak istek ve önerileri dikkate alınabilir.

#### **6.6. Araştırmacılar için öneriler**

1. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde Türkiye'deki kreş ve gündüz bakım evlerinin vizyon ifadeleri analiz edilebilir.
2. Türkiye'deki kreş ve gündüz bakım evlerinin yapısı zorunlu eğitim sürecinde kapsamlı bir çalışma ile incelenebilir.
3. Kreş ve gündüz bakım evlerinde zorunlu eğitimle birlikte değerlendirme kapsamında öğretmen, personel, veli değerlendirmeleri ve genel olarak sunulan hizmetlerin değerlendirilmesine yönelik nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılacağı çalışmalar yapılabilir.
4. Kreş ve gündüz bakım evlerinde zorunlu eğitim sürecinde, örgüt kültürü araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- AÇEV, (2003). *Erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu*. Ankara.
- Agarwal, R. D. (1982). *Organization and management*. Tata McGraw-Hill Education.
- Akçay, C. (2006). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan, E. K. ve Cömert, D. (2003). Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Eğitim Araştırmaları*, 13(22) 43-51.
- Aktan, E. K., ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 155 - 172.
- Ali, A. J. (2009) Organizing: Structure and Methodology. *Journal of Transnational Management*, 14 (2), 103-123. doi: 10.1080/15475770903028159
- Anderson, P. M. ve Levine, A. P. (1999). Child Care and Mothers' Employment Decisions, Working Paper 7058. *National Bureau Of Economic Research*, June 27, 2018 from <http://www.nber.org/papers/w7058.pdf>.
- Antić, L. ve Sekulić, V. (2005). Organizing as the phase of management process and management accounting. *Economics and Organization*, 2(3), 237-245.
- Aral, N., Kandır A. ve Can, Yaşar M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012): Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 11, (2), 219-238
- Aral, N., Kandır, A. ve Can, Yaşar M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim I*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem-A.
- Aydın, İ. (2015). Eğitim denetiminde farklı modeller ve yeni paradigmlar. *Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli’nde sunulan bildiri*. Bilkent Üniversitesi, Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara Üniversitesi, TED Üniversitesi, Ankara.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429- 446.

- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 189-217.
- Balay, R. ve İpek, C. (2010). Teachers' Perception of Organizational Culture and Organizational Commitment in Turkish Primary Schools. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 2(1), 363-384.
- Ball, C. (1994). Start Right: The Importance of Early Learning. *London: Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce*.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5 (3) 25-49.
- Başal, H.A. (2005). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H. A. (2007). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Başal, H. A. ve Taner Derman, M. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ.E.(2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bernett, W.S. (1990). Benefits of Compensatory Preschool Education. *The Journal of Human Resources*, 27(2).
- Berkman, S. vd. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. (1.Baskı). İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Biehl, K. (2011). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analiz Raporu*. Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi.
- Blau, D. ve Currie, J. (2004). *Preschool, Day Care, and After School Care: Who's Minding the Kids?, Working Paper No. 10670*. National Bureau of Economic Research, August 7, 2018 from <http://www.nber.org/papers/w10670>
- Black, S. (2008). Early Education, Later Success. *American School Board Journal*, p.61-63.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak*. A. Aypay ve A. Tanrıöğen (Çev.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bora, V. (2012). *Kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime devam etmeme nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buckley, S. A., Bisordi, J. E., ve Hamory, B. H. (2005). Organizational Climate. *In Implementing an Electronic Health Record System*, (3-8).

- Budak, Ş. (2009). İlköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim kurumlarının denetimine ilişkin görüşleri, *1'inci Uluslararası Katılımlı Denetim Sempozyumu*, 22-23 Haziran 2009, Ankara.
- Buldu, M. ve Yılmaz ,A. (2005). Assessing The Quality in Different U.S. *Early Childhood Education Program*, 14 (1), 121-136.
- Bumin Süzen, Z. (2004). *Sekiz yıllık zorunlu eğitimin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büte, M. ve Balcı, A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-511.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Ana Babalarla, Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri*. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Callahan ve Fleenor, C.P. (1988). *Managing Human Pelations*. Columbus Merriz Company.
- Calman, J. L., ve Tarr-Whelan, L. (2005). *Early Childhood Education for All A Wise Investment*, August 9, 2018 from <http://web.mit.edu/workplacecenter>.
- Cemaloğlu, N. (23 Ekim 2016). Okul öncesi neden zorunlu olmalı. *Kamudan Haber*. 12 Haziran 2018, [www.kamudanhaber.net/okul öncesi eğitim neden zorunlu olmalı](http://www.kamudanhaber.net/okul-öncesi-eğitim-neden-zorunlu-olmalı)
- Carneiro, P.M. ve J.J. Heckman. (2003). *Human Capital Policy*. Cambridge: MIT Press.
- Cassidy, D.J. vd. (2005). Measurement of Quality in Preschool Child Care Classrooms: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 345-360.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri ed., M. Bütün ve S.B. Demir), Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Coşkun, K.M. v.d. (2005). Demokratik Eğitim Kurultayı “Eğitim hakkı”. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner ve D. Masterov. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, MA.
- Cunha, F. ve J. Heckman. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2),31-47.

- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımın önemi. *KKEF Dergisi*, 15, 158-168.
- Çelikten, M. (2008). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Daft, R. L. (2010). *Organization Theory and Design*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Dağlıoğlu, E. (2008). Ülkemizde okul öncesi eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi*, 12, 45-53.
- Dale, Ernest, (1969). *Management Theory and Practica*. McGraw Book.
- David, F. R. (2011). *Strategic Management Concepts And Cases*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*, Ankara: Şafak Matbaası.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(3),102-112.
- Durmuşoğlu, M.C. (2008). An Examination of the Opinions of Preschool Teachers About Preschool Learning Settings in Their Schools, *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 39-54.
- Duyar, İ. (2010). Relationship Between School Facility Conditions and The Delivery of Instruction. *Journal of Facilities Management*, 8, (1), 8-25.
- Dünya Bankası (2013). *Türkiye’de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. Washington D.C: The World Bank.
- Earthman, G. I. (2009). *Planning Educational Facilities*. UK: Rowman and Littlefield Education.
- Ehren, M., Perryman, J. ve Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: How Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 296-327.
- Eliot, L. (1999). *What is Going On In There How the Brain and Mind Develop In the First Five Years of Life*. New york: Bantam Books, Bantam Dell Oublishing Group.
- Engle, P., Black, M.M., Behrman, J.R., et al.(2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *Lancet*, 369(9557), 229-242.
- Entwisle, R. Doris (1995). *The role of schools in sustaining early childhood program benefits*. NJ: Center for the Future of Children.



- ERG (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Espinosa, L. M. (2002). High-Quality Preschool: Why We Need It and What it Looks Like. *Preschool Policy Matters, Issue*.
- European Commission. (2000). *European Report on The Quality of School Education*. Italy.
- Frederiksen, N., Jensen, O., Beaton, A. E., & Bloxom, B. (1968). *Organizational climates and administrative performance* (no. Rb-68-41). Educational testing service Princeton: New Jersey.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. ve LaGrange, A. (2006). Towards a Predictive Model of Quality in Canadian Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280–295.
- Goffee, R. ve Jones, G. R. (2002). *Kurum Kültürü* (Çev., Kutmandu, K). Ankara: Kapital Medya Hizmetleri.
- Gordon, J. R. (1996). *Organizational Behavior* (5. Baskı). USA: Prentice-Hall.
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Güleş F. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleş, F. (2011). Indispensable Element of Pre-School Environments: Educational Materials. *IJAS International Journal of Arts and sciences*. RMA476.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the Quality of Early Childhood Classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care* 179(4):437-51.
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, öğretmen ve velilere göre ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, T. (2006). *Okul öncesi eğitim denetim rehber kitabı, okul öncesi eğitimde denetim ve teftiş ilkeleri*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Gürsel, M. (2012). *Eğitimde Yönetim ve Sisteme İlişkin Çeşitlemeler* (2. Baskı). Konya: Fakülte Akademi.

- Haktanır, G. (2008), Okul öncesi öğretmeninin niteliği, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 12, 22-40.
- Harris, J. and Gronlund-Gaye, H. (2000). Linking Standards and Engaged Learning in the Early Years. *ECRP*, 2(1).
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science* 312(5782),1900-02.
- Heckman, J. J. ve D. V. Masterov. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Applied Economic Perspectives and Policy* 29(3), 446-493.
- Hoy W.K., Miskel C.G.( 1991). *Educational Administration*. McGrawHill inc.
- Idogho, P. O. (2006). Academic staff perception of the organizational climate in universities in Edo State. *Journal of Social Science*, 13(1), 71-78.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İllig, D. C. (1988). *Birth to Kindergarten. The importance of the Early Years. Comprehensive Review of the Literature and A Series of Policy Options for Early Childhood*. Ed No:417801.
- İnanlı, R. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü, Toplantı Raporu Açılış Konuşması*. İstanbul.
- İnanlı, R. vd. (2009). *Okul Öncesinde Kalite*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- İpek, C. (2010). Predicting Organizational Commitment From Organizational Culture in Turkish Primary Schools. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 371-385.
- İpek, C. ve Saklı, A. R. (2012). Çay Sektöründeki Kamu Çalışanlarının Örgütsel Kültür ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algıları. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 251-266.
- İş, E. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Kurumsal Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kandır. A. ve Çaltık. İ. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okulların Fiziksel Koşullarına ve Sınıflarındaki İlgi Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 40–62.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Kıldan, O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında: Eğitim Hizmetlerinde Kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c.15, 111-130.

- Kowalski, T. J. (2010). *The school principal : Visionary leadership and competent management*. New York, NY: Routledge.
- Kundakçı, S. ve Erginer, A. (2013). Türkiye’de on iki yıllık zorunlu eğitim öncesi zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının değerlendirilmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 336-357.
- Kundakçı S. ve Erginer, A. (2015). Türkiye’de zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 01-16.
- Laughlin, L. (2013). Who’s Minding the Kids? Child Care Arrangements: Spring. *Census Bureau, Household Economic Studies*, 70-135
- Lillis, K. M. (1992). Improving basic education: preconditions for successful inspection and supervision: implications for training. *International Institute for Educational Planning*, UNESCO.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the Grades: Relationship Between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1).
- MEB. (2006). *17. Milli eğitim şûrası kararları*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2010). *18. Milli eğitim şûrası kararları*. 11 Haziran 2018, [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar)
- MEB. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği*. 10 Ekim 2018, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon\\_0/yonetmelik.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf).
- MEB. (Mart 2017). *Okul öncesi zorunlu eğitim yaşı belirlendi: Meb’den anasınıfı yazısı*, 29 Mart 2017, <https://www.ogretmenlericin.com> › MEB › Mevzuat
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Miles, R. E. and Snow, C. C. (2003). *Organizational Strategy, Structure and Process*. California: Stanford University Press.
- Mitchel E. ve Peters, M. (1997). A stronger professional through appropriate teacher incentives. *Educational Leadership*, (21), 18 - 25.
- Myers, R. (1992). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes Of Early Childhood Development in The Third World*. London: Routledge.
- NAEYC (1996). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*. June 27, 2018 from <http://www.naeyc.org>
- NAEYC (2007). *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria: The Mark of Quality in Early Childhood Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

NAEYC (2009). *Position Statement Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. June 29, 2018 from

[http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web .pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf)

Nartgün, Ş. S. (2003). *Stratejik Planlama ve Eğitim*. Ankara: Anı yayıncılık.

Nicklos, L. ve Brown, W.S. (1989). *Recruiting minorities into the teaching profession: An educational Imperative*. Educational Horizons, (67), 145 – 169.

OECD(2014).OECD Family database, Paris. June 29, 2018 from <http://www.oecd.org/social/family/database>

Oğuzkan, Ş. ve Oral,G. (1983). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.

Oğuzkan Ş. ve Oral, G. (1996). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.(1997). *Okul Öncesi Eğitimi*. (7. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2002). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul :Milli eğitim basımevi.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oh, M. H. (2008). The Influence of Organizational Culture in Preschool Institutes and Management Styles on Job Satisfaction Among Teachers. *Journal of Korean Home Management Association*, 26(5), 225-239.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Oktay A. (1999). *Marmara Üniversitesi Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı Rehber Kitaplar Dizisi*. İstanbul: Ya-pa yayınları.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi*. İstanbul: Neta.

Oktay, A. (2009). Cumhuriyet ve Çocuk. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, II. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*, (2). 289.

Oktay, Zembat, Yıldız, Önder ve Fathi, (1994). İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumları İle İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (6),187-202.

Ozana, U. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi. Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Ömeroğlu, E. ve Can Yaflar, M. (2004). Okul Öncesi Eğitim, *Görüş Dergisi*.
- Özkalp, E. (1986). *Örgütler ve Çalışma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özoğlu, M. (2012). Zorunlu eğitim üzerine bir değerlendirme. *Mostar Aylık Kültür ve Aktüalite Dergisi*, 84(1), 2.
- Paxson, C. ve N. Schady. (2007). Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Health and Development in Rural Ecuador. *Economic Development ve Cultural Change* 59 (1), 187-229.
- Perry, N.J. (2004). *The Development of Standards In The Context of Early Childhood Education*. Doctoral Dissertation, USA, Arizona State University.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Psacharopoulos, G. (1995). *Education for Development*. A World Bank Publication.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R. and C. Turner (1968). Dimensions of organization structure. *Administrative Science Quarterly*, 13(1), 65-105.
- Punch, K. F. (2005). The analysis of qualitative data. Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches, 193-233.
- Rainey, H. G. (2003). *Understanding and Managing Public Organizations* (Third Edition). USA: Jossey-Bass.
- Rao, N. and Wong, M. (2003). Predictors of Preschool Process Quality in a Chinese Context. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 331-350.
- Robbins, S.( 1996). *Organizational Behavior*, (7. Baskı), USA: Prentice-Hall.
- Rule, J.C. (2000). *Brain Development and Early Childhood: An Arkansas Kids Count Special Report*. Arkansas Advocates for Children and Families, Little Rock. Arkansas.
- Sabuncuoğlu, Z. (1998). *İşletmelerde Halkla İlişkiler*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınevi.
- Santane A. and Bottino, P.M. (1998). *Comprehensive Early Stimulation Program For Infants. Instruction Manual and Early Interventionist's Workbook. Parent/Caregiver Workbook*. Woodwant Ave, Detroit: Wayne State University Press.
- Schermerhorn, J. J., Osborn, R. N., and Hunt, J. G.(1197). *Organizational Behavior*, (6. Baskı), USA: John Wiley and Sons, Co.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., and Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational Behavior* (11. baskı). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Sheridan, S. vd. (2009). A Cross-Cultural Study of Preschool Quality in South Korea and Sweden: ECERS Evaluations. *Early Childhood Research Quarterly* 24, 142-156.
- Shonkoff, J. ve Phillips D. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington: National Academy Press.
- Shukla, H., and Mishra, D. P. (2007). A Study of Organisational Climate of Professional and Non-Professional Colleges. *Asia Pacific Business Review*, 3(1), 59-66.
- Sergiovanni, T., Kelleher, P., McCarthy, M. M. and Fowler, F. C. (2009). *Educational governance and administration*. USA: Pearson Education.
- Simon, H. A. (1997). Administrative behavior. (4. basım). America: The Free Press.
- Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Summak, S., ve Summak, A. E. (2002). *Çoklu Zeka Erken Uyarımı için Profesyonel Ana – Baba Okulu* Semineri Notları. Gaziantep.
- Taiwo, A. A., & Tyolo, J. B. (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: A case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22(2), 169-180.
- Taylor, J. and Miroiu, A. (2002). *Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education*, Paris: Unesco-Cepes
- Taymaz, H. (2001). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: TAKAV matbaası.
- TES, (2017). *Türk eğitim sistemi*. 31 Mayıs 2018, <http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar>
- Tolay, E. (2013). *Planlamanın Temelleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Tuğrul, B.(2005). *Hizmetlerde Kalite 1. Personel ve Fiziki Şartlar, Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu*, A.Ç.E.V., İstanbul.
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Turan, S. (2012). *Son söz: Okulu sosyal bir sistem olarak yeniden değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tüz, M. (2012). *Örgüt Yapısının Temelleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Unicef (2007) *Çocuk Hakları Sözleşmesi*, 15 Ağustos 2018, [http://www.unicef.org/turkey/pdf/\\_cr18.pdf](http://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr18.pdf).

- Ünüvar, Ü. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vural, B. (2004). *Öğrencinin Başarısı için Aile-Okul Birlikteliği*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yamamoto, Y. and, Li, J. (2012). What Makes A High-Quality Preschool? Similarities And Differences Between Chinese Immigrant And European American Parents' Views. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 27, (2), 306-315.
- Yavuzer, H. (1993). *Anne Baba ve Çocuk*. (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız F. Ü. ve Şener, T. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi. I-II*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, V. (2004). *Çocukların Okul Öncesi Eğitime Yönelik Algıları, OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. İstanbul: Kelebek Matbaası.
- Yıldız, S., Aydın, E. ve Bahadınlı, H. S. (2008). *Örgüt ve Yönetim Teorisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Yılmaz, N. (1999). *Okul Öncesi Eğitimin Önemi, Anaokulu Öğretmeninin Rehber Kitabı*. (3. Basım). İstanbul: Eren Ofset.
- Yılmaz, N. (2003), *Türkiye' de okul öncesi eğitimi: Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz, Ş. (2003). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul – Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yiğit, B. (2008). *Okul – Toplum İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L., Gormley, W., Ludwig, J., Magnuson, K., Phillips, D., Zaslow, M. (2013). Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education, *Society for Research in Child Development*.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yücel, H. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zembat, R., Güven, Y., Önder, A.; Fathi, L. (1994). *İstanbul'daki Okul öncesi Eğitim*

*Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespit Araştırması.*  
İstanbul: YA – PA Yayınları.

Zembat vd. (1995). *İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.* Ankara: Ya-Pa Yayınları.





## EKLER

### EK 1.

### GÖRÜŞME FORMU

Sayın Yönetici,

Bu form, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında yürütülen “Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin Kreş ve Gündüz Bakımevi Yöneticilerinin Görüşleri” konulu yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için görüşme formundaki tüm sorulara içten ve samimi olarak cevap vermeniz önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Sevim KİZ

Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Görev:
2. Cinsiyet:
3. Kıdem:
4. Kurum Tipi:

### GÖRÜŞME SORULARI

Sizce okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gündüz bakımevi ve kreşlerin;

1. Örgütsel amaçlarını nasıl etkiler? Neden?
2. Örgüt yapısını nasıl etkiler? Neden?
  - a. Uzmanlaşma, işbölümü, yetki ve sorumluluk, hiyerarşi, merkezileşme vb.
3. Yönetim, planlama, ekonomi ve finansman, denetim vb. açısından örgütsel süreçlerini nasıl etkiler? Neden?
4. Davranış normları, değerler, simgeler, törenler, dil, sosyalleşme vb. açısından örgüt kültürünü nasıl etkiler? Neden?

## ÖZGEÇMİŞ

Sevim KİZ 1980 yılında Adana’da doğdu. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü’nden 2003 yılında mezun oldu. 2003 yılından itibaren çeşitli illerde özel ve resmi okullarda görev yaptı. Şuanda Adana ilinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ana bilim dalında yüksek lisans yapmaktadır.

## VITAE

Sevim KIZ was born in Adana in 1980. She graduated from Gazi University, Faculty of Vocational Education, Department of Child Development and Preschool Education in 2003. She has worked for private and public schools in different provinces of Turkey since 2003. She is still working as a Teacher of Child Development and Education in Adana. She is studying for her master's degree in Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy.