

**ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE KALİTE
UYGULAMALARI: SİSTEMLER ARASI BİR
KARŞILAŞTIRMA**

**QUALITY PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN TWO
SYSTEMS**

Dilara YAYA

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

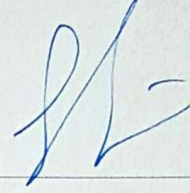
olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Dilara Yaya'nın hazırladığı "Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Uygulamaları: Sistemler Arası Bir Karşılaştıra" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Sibel iğdem G¼NEYSU



¼ye (Danışman) Prof. Dr. Berrin AKMAN



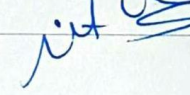
¼ye Prof. Dr. Semra ERKAN



¼ye Prof. Dr. G¼lden UYANIK BALAT



¼ye Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 30 / 12 / 2016 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

İkinci Tez Danışmanı Onay Bildirimi

1- Öğrenci Bilgileri (Student Info)


Adı Soyadı (Name/Lastname)	Dilara YAYA
Anabilim Dalı (Department)	Primary Education
Bilim Dalı (Division)	Early Childhood Education
Statüsü (Status)	<input type="checkbox"/> Y. Lisans (Masters - MA, MS) <input checked="" type="checkbox"/> Doktora (Doctorate - Ph.D.) <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora (Integrated PhD)

2- Tez Bilgileri (Thesis/Dissertation Info)

Tezin Başlığı- Türkçe (Title of thesis/ dissertation- Turkish)	Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Uygulamaları: Sistemler Arası Bir Karşılaştırma
Tezin Başlığı- İngilizce (Title of thesis/ dissertation- English)	Quality Practices in Early Childhood Education: A Comparative Study Between Two Systems

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
Yukarıda kimlik ve tez bilgileri bulunan öğrencinin ikinci tez danışmanı olarak, tez çalışmasının bilgim dâhilinde tamamlandığını ve sonuçlandırılan çalışmayı onayladığımı belirtirim.

Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
I, as the co-adviser of the student whose identification and dissertation information provided above, approve her work.

Danışmanın Ünvanı, Adı ve Soyadı (Title, First and Last Name of Co-advisor)	Catherine Scott-Little, PhD, Professor
Kurumu (Institution)	University of North Carolina - Greensboro
İmza (Signature)	

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 30/12/2019 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:
.....

12 /01/2017

(İmza)

Dilara YAYA

iv

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE KALİTE UYGULAMALARI: SİSTEMLER ARASI BİR KARŞILAŞTIRMA

Dilara YAYA

ÖZ

Araştırmada, erken çocukluk eğitimi kurumlarının kalite sistemlerinin işleyişini ortaya koymak üzere bir karşılaştırmalı eğitim çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Kuzey Karolina eyaletinde yürütülmekte olan kalite sistemleri ele alınmıştır. "Kalite", "erken çocukluk eğitiminde kalite ve önemi" üzerinde kavramsal çerçeve aktarılmış, iki farklı sistemin işleyişi yasal-yönetimsel kaynaklara dayalı olarak sunulmuş ve alanyazın taramalarıyla desteklenmiştir.

Araştırma, karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda bir betimsel tarama araştırması yürütülmüştür. Erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesini ölçmeyi amaçlayan ECERS-R ölçeği ve program yönetiminin kalitesini ortaya koymayı amaçlayan PAS ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler Türkiye'de Eskişehir ilinde 20 okul öncesi eğitim programında, Kuzey Karolina'da ise Guilford Bölgesinde yer alan 20 okul öncesi eğitim programında uygulanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analizler; okulun türü, öğretmen, yönetici ve denetleyicilerin eğitim düzeyi, ele alınan iki sistem (MEB ve QRIS) gibi bağımsız değişkenler çerçevesinde parametrik olmayan Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi ve korelasyon testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu ise, fenomenolojik yaklaşımla desenlenmiştir ve sistemleri denetlemekle görevli yetkili kişilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de Eskişehir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı çalışmakta olan altı Maarif Müfettişi; Kuzey Karolina'da ise Guilford Bölgesi Çocuk Gelişimi ve Erken Eğitim Biriminde çalışmakta olan dört Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (QRIS) Danışmanı ile tek oturumluk odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerden içerik analizi yöntemiyle temalar, kategoriler ve kodlar elde edilmiştir.

Analiz bulguları göstermektedir ki Eskişehir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarının ortam kalitesi orta (3) ve düşük (5) düzeyde kalmıştır, yönetim süreçlerinin kalitesi ise

orta düzeydedir. Maarif müfettişlerinin görüşleri, “sistemdeki sorunlar” ve “çözüm önerileri” temaları altında toplanmıştır.

Kuzey Karolina bulguları ise Guilford Bölgesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının ortam kalitesinin orta ve üstü düzeyde olduğunu göstermiştir. Yönetim süreçlerinin kalitesi Türkiye ile benzer bir ortalama göstermiş ve orta düzeyde kalmıştır. QRIS danışmanlarıyla yapılan görüşmeden ise “QRIS işleyişi”, “sistemin avantajları”, “sistemdeki sorunlar” ve “çözüm önerileri” temaları elde edilmiştir.

Yapılan karşılaştırmalar, okulların ortam kalitesi konusunda Kuzey Karolina okullarının Türkiye’deki okullardan anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu; yönetim süreçleri konusunda iki sistemin de paralel puanlar elde ettiği görülmüştür. Kuzey Karolina’da uygulanmakta olan QRIS neredeyse 20 yıllık geçmişi olan köklü bir sistemdir, fakat şu anda alternatif yeniliklere ihtiyaç duymaktadır. Türkiye ise geçmişten bu yana kaliteyi artırmaya yönelik farklı çabalar sarf etmiştir ve 2015 yılında kalite standartlarını uygulamaya başlamıştır. Bu başlangıcın Türkiye’de okul öncesi eğitimin kalitesini geliştirmede önemli rol oynayacağı öngörülmektedir. Ancak, bu yeni olan sisteme adaptasyon ve kaliteli uygulamaları rutine dönüştürmek için zamana ihtiyaç olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Bu araştırma, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi sağlamaya yönelik farklı uygulamaları ve görüşleri sağlaması açısından önemlidir. Ancak, tüm farklılıklara rağmen, tüm sistemlerin ortak noktası, kalitenin devamlılığını sağlamak için düzenli bir gelişim ihtiyacı duyulmasıdır.

Anahtar sözcükler: Kalite, erken çocukluk eğitimi, erken çocukluk eğitiminde kalite, eğitimde kalite sistemleri, Türkiye, Kuzey Karolina

Danışman: Prof. Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Eş Danışman: Doç. Dr. Catherine Scott-Little, University of North Carolina-Greensboro, Human Development and Family Studies

QUALITY PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN TWO SYSTEMS

Dilara YAYA

ABSTRACT

This study conducted comparative educational research to examine two different quality rating and improvement systems, one of which is used in Turkey and the other in the state of North Carolina in the United States. According to this aim, first the conceptual framework is presented with the support of the literature reviews. This conceptual framework is described through a review of literature related to the terms of “quality”, and “quality and its importance in early childhood education”. Discussion of these concepts is followed with a deeper explanation of the practices of the two systems through a summary of the laws and regulations, and related official websites for each system.

This research is designed as a mixed method study. In the quantitative component of the study descriptive results regarding the two systems are presented. ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition) is used to evaluate the quality of the early childhood programs in Turkey and North Carolina. Moreover, PAS (Program Administration Scale) is used to evaluate the quality of administrative functioning in the early childhood programs. These scales are used in 20 child care programs in Turkey, in Eskisehir, and 20 child care programs in North Carolina, in Guilford County. The collected data are analyzed through descriptive statistics, non-parametric Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U test to examine significant differences based on the independent variables such as program type, teachers’, program directors’, consultants’ education level, the systems (Ministry of National Education and QRIS). Also, Spearman Rho correlations are presented to compare the two scales’ results between the two systems as well.

The qualitative component is designed with phenomenological approach to better understand the systems for ensuring the quality of early childhood education in two different regions. Focus group interviews are conducted with the supervisors in the both systems, in Turkey and North Carolina. Six educational supervisors who work

for the Ministry of National Education in Eskisehir Province are recruited in the Turkey; four QRIS consultants who work for DCDEE are recruited in NC. One focus group interview is conducted in each location. After the interviews, themes, categories and codes are obtained through content analysis of the transcripts.

The quantitative analysis results show that the child care program quality in Eskisehir, Turkey is an average between minimal (3) and good (5) level in terms of the early childhood environment quality. The average program administration quality is rated at medium level. In the qualitative analysis results, the educational supervisors' opinions were categorized in the themes "problematic issues/challenges" and "recommendations for improving the system".

The quantitative data analysis results of the North Carolina programs show that the child care programs average ratings from good (5) to excellent (7) level quality in terms of the early learning environment. The program administration scores are medium-level, which is similar to Turkey. The QRIS consultants' opinions fell under the themes of "QRIS practices", "advantages of the system", "challenges" and "recommendation for improving the system".

The comparative analysis shows that child care programs in NC have higher quality scores in terms of early childhood environments than the programs in Turkey. On the other hand, program administration scores are similar in the two systems. QRIS practices have been implemented in North Carolina since 1999, so, this system has an established history. However, this system needs updates to measure and recognize program quality better. In Turkey, there have been several efforts to develop the quality standards in early childhood education over a long time. Finally, the quality standards were put into practice in 2015. Although there is still a need for time for the standards to become a part of the system, this is a significant step for improving the quality of early childhood education in Turkey.

Examining the different practices and aspects of two systems provides a great deal of information about the quality of ECE, so this study makes an important contribution to the field. Even though there are several differences in each system, there is still a common aim for both systems. The aim is to address the need for improvement to support ongoing quality in ECE practices.

Key words: Quality, early childhood education, quality in early childhood education, quality rating and improvement systems, Turkey, North Carolina

Supervisor: Berrin AKMAN, Professor, PhD, Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Early Childhood Education

Co-supervisor: Catherine Scott-Little, PhD, Professor, University of North Carolina-Greensboro, Human Development and Family Studies



ETİK BEYANNAMESİ

ETİK BEYANNAMESİ

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

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

beyan ederim.


İmza
Dilara YAYA

TEŞEKKÜR

Bu uzun soluklu çalışmaya ilk başladığım günden bu yana, yolum hayal edemeyeceğim kadar çok sayıda değerli insanla kesişti. Bilimsel araştırmanın dinamizmini ve heyecanını çalışmamın her anında hissederek, öğretici deneyimler yaşamamı sağlayan bu insanların isimlerini tek sayfaya sığdırmam çok zor.

Öncelikle, tez çalışmamın ilk gününden itibaren bir an olsun desteğini esirgemeyen ve her aşamasını keyifli hale getiren, değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Berrin Akman'a,

Güzel enerjisi ve değerli bilgi birikimini benimle paylaşmayı kabul eden, bana UNCG'nin kapısını açan ve destekleriyle araştırmamı bambaşka bir boyuta taşıyan fakat, ansızın yakalandığı hastalığa yenik düşerek aramızdan ayrılan eş danışmanlarımdan Prof.Dr. Deborah J. Cassidy'e; desteğiyle beni yalnız bırakmayarak çalışmamın geri kalanına yardımcı olan değerli eş danışmanım Doç. Dr. Catherine Scott-Little'a,

Kıymetli önerileriyle araştırmamı zenginleştiren değerli tez izleme komitesi üyelerim sayın Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat ve Yrd. Doç. Dr. Arif Yılmaz'a; ayrıca tez savunma jürimde yer alan sayın Prof. Dr. Sibel Güneysu ve Prof. Dr. Semra Erkan'a,

Veri toplama araçlarının eğitiminde bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Aslı Yıldırım ve Dr. Elif Kalkan'a; istatistiksel analizlerimde bana yol gösteren sevgili arkadaşlarım Dr. Elif Bengi Ünsal Özberk, Dr. Sakine Göçer Şahin'e; uzman görüşleri ve önerileriyle hem araştırmama destek veren hem de dostluklarını esirgemeyen Dr. Nuray Kısa ve Dr. Elizabeth King'e,

Araştırmamın Amerika ayağını kolaylaştıran, hem veri toplama araçlarının eğitimi hem de veri toplama sürecimde yardımlarını esirgemeyen Dr. Cassidy'nin EQUIPD projesi ekibinde yer alan Dr. Joanna K. Lower, Uzm. Ashley Allen, Uzm. Angie Roberson, Nicole McCaskill, Tarsha Wiggins-Banister, Rhodus Riggins'e ve NC Rated License Assessment Project çalışanlarından Lia Rucker'a,

Erken çocukluk eğitimi alanına emek veren ve bu araştırmaya katılmaya gönüllü olarak, deneyimlerini paylaşan, güler yüzünü esirgemeyen değerli öğretmen, yönetici ve denetleyicilere,

Doğduğum günden bu güne maddi manevi destekleriyle her an yanımda olan, fedakâr, sabırlı, sevgi dolu annem Şafak Mine Yaya ve babam Turgay Yaya'ya, Araştırmam süresince benden manevi desteğini ve dostluğunu esirgemeyen adını buraya sığdıramayacağım tüm dostlarıma,

Hedeflerime ulaşmam için beni destekledikleri ve hayatımı aydınlattıkları için sonsuz şükran ve teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız...

Son olarak, araştırmanın yurtdışı ayağını 2214-A Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Bursu ile araştırmamı destekleyen TÜBİTAK'a minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Dilara YAYA



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY BİLDİRİMİ.....	ii
İKİNCİ TEZ DANIŞMANI ONAY BİLDİRİMİ.....	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
ETİK BEYANNAMESİ	x
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xiii
TABLolar DİZİNİ	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu:.....	1
1.2. Tezin Amaçları ve Önemi.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler	4
Nicel Araştırma Soruları	4
1.3. Sayıtlar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	7
1.6. Araştırmanın kavramsal temelleri.....	7
1.6.1. Kalite nedir? “Kalite”nin tarihsel gelişimi	7
1.6.2. Eğitim hizmetlerinde kalitenin yeri	9
1.6.3. Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin kalitesine dönük araştırmalar	10
1.6.4. Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinde kalite uygulamalarını oluşturan unsurlar nelerdir?	11
1.6.5. Eğitim Kurumlarında Kalitenin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi: Yönetim, denetim, geliştirme süreçleri.....	14
1.7. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Kalitesi.....	19
1.7.1. Türkiye Cumhuriyetinde Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi	19
1.7.2. Yasal – Yönetimsel Metinler	20
1.7.3. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim.....	24
1.7.4. Milli Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitim	27
1.7.5. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme	33
1.7.6. Okul Öncesi Eğitimin Kurumsal Yapısı	34
1.7.7. Okul Öncesi Eğitim Programı.....	35
1.7.8. Okul Öncesi Eğitimi Kurumları Standartları.....	37
1.7.8.1. Kurum Standartlarının Yapısı	39
A. Standart Alanı	40
B. Standart	41
D. Alt Standart.....	42

D. Örtük Standart	43
1.7.8.2. Standartlara Dayalı Değerlendirme Süreci	43
A. Bilgi Toplama	44
B. Raporlama	50
C. Değerlendirme	51
D. Okul Gelişimi	52
1.7.9. Türkiye’de Eçe Kalitesini Geliştirmek Amacıyla Çalışan Sivil Toplum Kuruluşları Ve Projeler	53
1.7.9.1 Anne-Çocuk Eğitim Vakfı – AÇEV.....	53
1.7.9.2. Eğitim Reformu Girişimi – ERG.....	55
1.7.9.3. UNICEF	55
1.7.9.4. Dünya Bankası	56
1.7.10. MEB 2015-2019 Stratejik Planında Erken Çocukluk Eğitimi	57
1.8. Amerika Birleşik Devletleri’nde EÇE Kalitesinin Gelişimi	58
1.8.1. Kuzey Karolina’da Öğretmen Yetiştirme	59
1.8.2. Kuzey Karolina’da Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Yapısı	60
1.8.2.1. Çocuk bakım merkezleri (Childcare centers):	61
1.8.2.2. Aile çocuk bakım evleri (Family Childcare homes):.....	61
1.8.2.3. Anasınıfları (NC Pre-K)	61
1.8.2.4. Head Start.....	62
1.8.3. Kuzey Karolina’da Erken Çocukluk Eğitimi Programının (Müfredatın) Yapısı	62
1.8.3.1. Yaratıcı Müfredat (The creative curriculum)	63
1.8.3.2. Explorations with young children (Küçük çocuklarla keşifler)	63
1.8.3.3. High Reach Curriculum for Pre-K (Anasınıfları için “High Reach” Müfredatı)	63
1.8.3.4. High Scope Preschool Curriculum (High Scope Okul Öncesi Müfredatı)	64
1.8.3.5. Investigator club Prekindergarten Learning (Okul öncesi araştırarak öğrenenler kulübü).....	64
1.8.3.6. Opening the World of Learning (Öğrenme Dünyasını Aralamak).....	64
1.8.3.7. Tools of mind (Zihnin Araçları)	64
1.8.4. Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (Quality Rating and Improvement System – QRIS).....	64
1.8.5. Kuzey Karolina eyaletinde QRIS ve erken çocukluk eğitiminde kaliteyi geliştirmeyi amaçlayan organizasyonlar	69
1.8.5.1. The North Carolina Division of Child Development and Early Education – DCDEE (Kuzey Karolina Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Birimi).....	69
1.8.5.2. Health and Human Services (Sağlık ve İnsan Hizmetleri).....	71
1.8.5.3. Race to the Top - Early Learning Challenge (Zirve Yarışı-Erken Öğrenme Görevi)	71
1.8.5.4. Child Care Services Association (Çocuk Bakım Hizmetleri Derneği) 71	
1.8.5.5. Child Care Resource and Referral Council (Çocuk Bakımı Kaynak ve Yönlendirme Konseyi).....	72
1.8.6. Kuzey Karolina’da QRIS uygulamalarının gelişimi ve “Yıldız Lisansı (Star Rated Licence)” Sistemi.....	73
1.8.6.1. Program Standartları.....	73
1.8.6.2. Eğitim Standartları	74
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	76

2.1. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	76
2.1.1. Okul ortamının kalitesini ortaya koymayı amaçlayan ve ortam değerlendirme ölçeklerine odaklanan çalışmalar.....	76
2.1.2. Okul yönetiminin işleyişini ele alan çalışmalar.....	78
2.1.3. QRIS'ı temel alan güncel çalışmalar.....	80
2.2. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar.....	83
2.2.1. Okul ortamının kalitesini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar.....	83
2.2.2. Yönetim ve Denetim Süreçlerinin İşleyişini Temel Alan Çalışmalar.....	85
2.3. İlgili Araştırmalar Özet.....	87
3. YÖNTEM.....	88
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	88
3.1.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları.....	88
3.1.2. Araştırmanın Deseni.....	89
3.2. Evren ve Örneklem.....	91
3.2.1. Çalışma Grubu.....	93
3.3. Veri Toplama Araçları.....	95
3.3.1. ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised Edition – Erken Çocukluk Ortamını Değerlendirme Ölçeği – Güncel Versiyon).....	96
3.3.2. PAS (Program Administration Scale – Program Yönetimi Ölçeği).....	97
3.3.3. Odak Grup Görüşmeleri.....	99
3.3.4. Türkiye Görüşme Sorularının Kararlaştırılması.....	99
3.3.5. Kuzey Karolina Görüşme Sorularının Kararlaştırılması.....	102
3.4. Veri Toplama Süreci.....	103
3.4.1. Türkiye Nicel Veri Toplama Süreci.....	105
3.4.1.1. Etik İzinlerin Alınması.....	105
3.4.1.2. Ölçek Uygulama Eğitimlerinin Alınması.....	105
3.4.1.3. Pilot Uygulama.....	105
3.4.1.4. Ölçek Uygulamaları.....	107
3.4.2. Türkiye Nitel Veri Toplama Süreci.....	107
3.4.3. Kuzey Karolina Nicel Veri Toplama Süreci.....	107
3.4.3.1. Etik İzinlerin Alınması.....	107
3.4.3.2. Ölçek Uygulama Eğitimlerinin Alınması ve Pilot Uygulamalar.....	107
3.4.3.3. Ölçek Uygulamaları.....	109
3.4.4. Kuzey Karolina Nitel Veri Toplama Süreci.....	109
3.5. Verilerin Analizi.....	109
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	111
4.1. Nicel Bulgular.....	111
4.1.1. Soru-1: Türkiye’de (Eskişehir ilinde) erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesi nasıldır?.....	112
4.1.1.1. Türkiye ECERS-R Verisi için Güvenirlilik Testi.....	112
4.1.1.2. Türkiye ECERS-R Katılımcılarının Frekans Dağılımları.....	112
4.1.1.3. Türkiye ECERS-R Sonuçları için Betimsel Analizler.....	114
4.1.1.4. Türkiye ECERS-R Verisi için Normallik Testleri.....	116
4.1.2. Soru-2: Türkiye’deki (Eskişehir ilinde) programların kalite puanları ile program türü, öğretmenlerin eğitim düzeyi, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki çocukların yaş grubu bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?.....	117
4.1.3. Türkiye ECERS-R Bulgularının Yorumları ve Tartışması.....	119

4.1.4. Soru-3: Türkiye'deki (Eskişehir ilindeki) erken çocukluk eğitimi programlarının yönetim süreçlerinin kalitesi nasıldır?	121
4.1.4.1. Türkiye'deki PAS Verisinin Güvenirlik Testi	121
4.1.4.2. Türkiye PAS Katılımcılarının Frekans Dağılımları	121
4.1.4.3. Türkiye PAS Sonuçları İçin Betimsel İstatistikler	123
4.1.4.4. Türkiye PAS Verisi için Normallik Testleri	125
4.1.5. Soru-4: Türkiye'de (Eskişehir ilindeki) okulların yönetim süreçlerinin kalitesi puanları ile program türü, yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi ve yöneticinin cinsiyeti bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?	126
4.1.6. Türkiye PAS Bulgularının Yorumları ve Tartışması	127
4.1.7. Soru-5: Türkiye (Eskişehir ilindeki) ECERS-R ve PAS puanları arasında ilişki var mıdır?	128
4.1.8. Soru-6: Kuzey Karolina'da (Greensboro ilindeki) erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesi nasıldır?	129
4.1.8.1. Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için Güvenirlik Testi	129
4.1.8.2. Kuzey Karolina ECERS-R Katılımcıları için Frekans Dağılımları	130
4.1.8.3. Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için Betimsel İstatistikler	131
4.1.8.4. Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için Normal Dağılım Testleri	135
4.1.9. Soru - 7: Kuzey Karolina'daki (Greensboro ilindeki) kurumların kalite puanları ile program türü, programın lisansındaki yıldız sayısı, öğretmenlerin eğitim düzeyi, öğretmenlerin EÇE sertifikalarının olup olmaması, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki çocukların yaş grubu bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?	136
4.1.10. Kuzey Karolina ECERS-R Bulgularının Yorumları ve Tartışması	138
4.1.11. Soru-8: Kuzey Karolina'daki (Greensboro ilindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının yönetim süreçlerinin kalitesi nasıldır?	141
4.1.11.1. Kuzey Karolina PAS Verisi için Güvenirlik Testi	141
4.1.11.2. Kuzey Karolina PAS Katılımcılarının Frekans Dağılımları	141
4.1.11.3. Kuzey Karolina PAS Verisi için Betimsel İstatistikler	142
4.1.11.4. Kuzey Karolina PAS Verisi için Normal Dağılım Testleri	146
4.1.12. Soru-9: Kuzey Karolina (Greensboro ilindeki) EÇE kurumlarının yönetim süreçlerinin kalitesi puanları ile program türü, program lisansındaki yıldız sayısı, yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?	146
4.1.13. Kuzey Karolina PAS Bulgularının Yorumları ve Tartışması	149
4.1.14. Soru-10: Kuzey Karolina (Greensboro) ECERS-R ve PAS toplam puanları arasında ilişki var mıdır?	152
4.1.15. Soru - 11: Türkiye (Eskişehir) ve Kuzey Karolina (Greensboro) ECERS-R puanları arasında fark var mıdır?	153
4.1.16. Türkiye ve Kuzey Karolina karşılaştırmalı ECERS-R bulgularının yorumu ve tartışması	154
4.1.17. Soru-12: Türkiye (Eskişehir) ve Kuzey Karolina (Greensboro) PAS puanları arasında fark var mıdır?	155
4.1.18. Türkiye ve Kuzey Karolina karşılaştırmalı PAS bulgularının yorumu ve tartışması	156
4.2. Nitel Bulgular	159
4.2.1. Soru-13: Türkiye'de Eskişehir ili içerisinde çalışmakta olan Maarif Müfettişlerinin okul öncesi eğitimin denetim süreçleri ve okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşleri nelerdir?	159

4.2.2. Soru-14: Kuzey Karolina’da Greensboro - Guilford Bölgesinde çalışmakta olan QRIS danışmanlarının erken çocukluk eğitiminin denetim süreçleri ve erken çocukluk eğitiminin kalitesine ilişkin görüşleri nelerdir?.....	190
4.2.3. Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Bulguların Yorumları ve Tartışması.....	213
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	216
5.1. Sonuçlar.....	216
5.2. Öneriler	221
5.2.1. Eçe Kalitesini Geliştirmeye Yönelik Sistem Önerileri:	222
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler: Yöneticiler, Öğretmenler, Denetleyiciler	223
Yöneticiler:	223
Öğretmenler	225
Denetleyiciler	226
5.2.3. Öğretmen Yetiştirme Sistemine Yönelik Öneriler	227
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	227
KAYNAKÇA.....	229
EKLER DİZİNİ	242
EK 1. HÜ ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	243
EK 2. ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ	244
EK 3. ESKİŞEHİR UYGULAMASI - KATILIMCI ONAM FORMLARI	245
EK 4. UNCG - ARAŞTIRMACILAR İÇİN ARAŞTIRMALARA KATILAN BİREYLERİ KORUMA SERTİFİKASI.....	247
EK 5. UNCG - ONAYLI GÖNÜLLÜ KATILIM FORMLARI (SIRASIYLA YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE DANIŞMANLAR İÇİN)	248
EK 6. ORJİNALLİK RAPORU	254
ÖZGEÇMİŞ	255

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1:Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamalarında Kaliteye Çoklu Bakış Açısı	12
Tablo-1.2: Okul öncesi eğitime yönelik yasal düzenlemelerin kronolojisi.....	20
Tablo-1.3: Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitimde Gelişmeler ve Hedefler (Kaynak: Kalkınma Planları)	27
Tablo-1.4: Kurum Standartları içinde yer alan standartlar.....	42
Tablo-1.5: Alt Standart Örnekleri	43
Tablo-1.6: Örtük Standart Örnekleri.....	43
Tablo-1.7: Okul öncesi eğitimin gelişimi ve hedeflenen nokta	57
Tablo-3.1: ECERS-R ve PAS uygulamalarında çalışılan okulların türleri ve sayıları	94
Tablo-3.2: TR ve KK'de Odak grup görüşmelerine katılan denetçilerin demografik bilgileri	95
Tablo-3.3: Türkiye Odak Grup Görüşmesi Soruları	101
Tablo-3.4: Kuzey Karolina Odak Grup Görüşmesi Soruları	103
Tablo-3.5: Türkiye'de uygulanan ECERS-R için elde edilen gözlemler arası korelasyon analizi	106
Tablo-3.6. Türkiye'de uygulanan PAS için elde edilen gözlemler arası korelasyon analizi	106
Tablo-3.7. Kuzey Karolina ECERS-R ölçeğinin pilot uygulamalarında elde edilen gözlemler arası uyum yüzdeleri	108
Tablo-3.8: Kuzey Karolina PAS için elde edilen gözlemler arası korelasyon analizi	109
Tablo-4.1: Türkiye ECERS-R sonuçları için güvenilirlik testi	112
Tablo-4.2: Türkiye ECERS-R katılımcısı sınıf ve öğretmenlerin demografik bilgileri	113
Tablo-4.3: Türkiye ECERS-r Sonuçları için Betimsel Analizler Tablosu	114
Tablo-4.4: Türkiye ECERS-R Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler Tablosu.....	115
Tablo-4.5: Türkiye ECERS-R Toplam Puanları için Frekans Tablosu	115
Tablo-4.6: Türkiye ECERS-R Toplam Puanları için Betimsel İstatistikler Tablosu..	116
Tablo-4.7: Türkiye ECERS-R Verisi için Normallik Testleri.....	117
Tablo-4.8: Türkiye ECERS-R puanlarının ve program türü bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları	117
Tablo-4.9: Türkiye'de ECERS-R Uygulanan Program Türlerinin Sıra Ortalamaları Tablosu.....	118
Tablo-4.10: Türkiye ECERS-R puanlarının ve Öğretmenin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları	118
Tablo-4.11: Türkiye'de ECERS-R uygulanan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin sıra ortalamaları tablosu	118
Tablo-4.12: Türkiye PAS sonuçları için güvenilirlik testi	121
Tablo-4.13: Türkiye PAS katılımcısı program ve yöneticilerinin demografik bilgileri	122
Tablo-4.14: Türkiye PAS Puanları için Betimsel İstatistikler Tablosu.....	123
Tablo-4.15: Türkiye PAS Toplam Puanlarının Frekansları Tablosu.....	124
Tablo-4.16: Türkiye PAS Puanları için Betimsel İstatistikler Tablosu.....	124
Tablo-4.17: Türkiye PAS Verisi için Normallik Testleri.....	125
Tablo-4.18: Türkiye PAS puanlarının ve program türü bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları	126

Tablo-4.19: Türkiye’de PAS uygulanan Program Türlerinin Sıra Ortalaması Tablosu	126
Tablo-4.20: Türkiye ECERS-R ve PAS toplam puanları korelasyon tablosu	129
Tablo-4.21: Kuzey Karolina ECERS-R Sonuçları için güvenilirlik testi	129
Tablo-4.22: Kuzey Karolina’daki katılımcı sınıf ve öğretmenlerin demografik bilgileri	130
Tablo-4.23: Kuzey Karolina ECERS-R Sonuçları için Betimsel İstatistikler Tablosu	132
Tablo-4.24: Kuzey Karolina ECERS-R Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler	133
Tablo-4.25: Kuzey Karolina ECERS-R Toplam Puanları için Frekans Tablosu	134
Tablo-4.26: Kuzey Karolina ECERS-R Toplam Puanları için Betimsel İstatistikler .	134
Tablo-4.27: Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için Normallik Testleri	135
Tablo-4.28: Kuzey Karolina ECERS-R puanlarının, programın lisansındaki yıldız sayısı bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları	136
Tablo-4.29: Kuzey Karolina’da ECERS-R Uygulanan Programların Lisanslarında Bulunan Yıldız Sayısına göre Sıra Ortalamaları Tablosu	137
Tablo-4.30: Kuzey Karolina ECERS-R puanlarının, öğretmenlerin EÇE sertifikasına sahip olması bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları	138
($p < ,05$ anlamlılık düzeyi).....	138
Tablo-4.31: NC Program Türleri Bağımsız Değişkeni için Sıra Ortalamaları Tablosu	138
Tablo-4.32: Kuzey Karolina PAS sonuçları için güvenilirlik testi.....	141
Tablo-4.33: Kuzey Karolina PAS katılımcı program ve yöneticilerinin demografik bilgileri	141
Tablo-4.34: Kuzey Karolina PAS Puanları için Betimsel İstatistikler Tablosu	143
Tablo-4.35: Kuzey Karolina PAS Toplam Puanları için Frekanslar Tablosu	145
Tablo-4.36: Kuzey Karolina PAS Toplam Puanları için Betimsel İstatistikler	145
Tablo- 4.37: Kuzey Karolina Pas Verisi için Normal Dağılım Testleri	146
Tablo-4.38: Kuzey Karolina PAS puanlarının ve Yöneticinin yönetim sertifikasına sahip olma durumu bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları	147
Tablo-4.39: Kuzey Karolina PAS puanlarının, yöneticilerin yönetim alanında sertifika sahibi olmasına göre sıra ortalamaları tablosu	147
Tablo-4.40: Kuzey Karolina PAS puanlarının ve yöneticinin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları	147
Tablo-4.41: Kuzey Karolina PAS puanlarının, yöneticilerin eğitim düzeyine göre sıra ortalamaları tablosu	148
Tablo-4.42: Kuzey Karolina PAS puanlarının ve programın lisansındaki yıldız sayısına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis testi sonuçları	148
Tablo-4.43: Kuzey Karolina PAS puanlarının, programın lisansındaki yıldız sayısına göre sıra ortalamaları tablosu	149
Tablo-4.44: Kuzey Karolina ECERS-R ve PAS puanları arasındaki korelasyon tablosu.....	152
Tablo-4.45: ECERS-R puanlarının Türkiye ve Kuzey Karolina’da farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann Whitney U testi	153
Tablo-4.46: ECERS-R puanlarının, Türkiye ve Kuzey Karolina sistemlerine göre sıra ortalamaları tablosu	154

Table-4.47: PAS puanlarının Türkiye ve Kuzey Karolina’da farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi	156
Table-4.48: PAS puanlarının, Türkiye ve Kuzey Karolina sistemlerine göre sıra ortalamaları tablosu	156
Tablo-4.49: Maarif Müfettişlerinin demografik bilgileri.....	159
Tablo-4.50: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen temalar ve kategoriler .	160
Tablo- 4.51: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen “Sorunlar” teması, kategoriler ve kod frekansları.....	160
Tablo- 4.52: Sorunlar teması altında ele alınan kategoriler ve kodlar	161
Tablo-4.53: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen “Çözüm önerileri” teması, kategoriler ve kod frekansları.....	181
Tablo-4.54: Öneriler teması altında yer alan kategoriler ve kodlar	182
Tablo-4.55: QRIS danışmanlarının demografik bilgileri	190
Tablo-4.56: Kuzey Karolina odak grup görüşmesinden elde edilen temalar ve kategoriler.....	190
Tablo- 4.57: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS işleyişi” teması, kategoriler ve kod frekansları.....	191
Tablo-4.58: “QRIS işleyişi” teması altında ele alınan kategoriler ve kodlar.....	192
Tablo-4.59: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS Avantajları” teması, kategoriler ve toplam kod frekansları	195
Tablo-4.60: “QRIS avantajları” teması altında yer alan kategoriler ve kodlar.....	197
Tablo-4.61: QRIS Sorunları temasında yer alan kodlar ve frekansları.....	200
Tablo-4.62: QRIS Sorunları Teması altında yer alan kategoriler ve kodların listesi	202
Tablo-4.63: Sistemi Geliştirme Önerileri temasında yer alan kategoriler ve kod frekansları.....	208
Tablo-4.64: Sistemi Geliştirme Önerileri Temasında Yer alan kategoriler ve kodların listesi.....	209

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil-1.1: Öğretmenlerin Görev Seti	15
Şekil-1.2: Okul Yöneticisinin Görev Seti	16
Şekil-1.3: Kurum Standartları Bileşenleri	40
Şekil-1.4: Özdeğerlendirme ve Okul Gelişimi Aşamaları	44
Şekil-1.5: Algısal yarar düzeyi belirleme ölçeği kesiti	46
Şekil-1.6: Kurum Standartları Sistemi aktörleri	46
Şekil-1.7: Kurum Standartları Sisteminden okul, ilçe/il milli eğitim müdürlükleri ile merkez düzeylerinde alınacak raporlar	51
Şekil-1.8: Okul Genel Rapor Örneği	52
Şekil-1.9: Yıldız sayısına nasıl karar verilir?	74
Şekil-1.10: Üç yıldızlı program değerlendirme örneği	75
Şekil-1.11: Örnek Lisans Belgesi	75
Şekil-3.1: Veri Toplama Süreci	104
Şekil-4.1: Türkiye ECERS-R toplam puanları için histogram grafiği	116
Şekil-4.2: Türkiye PAS toplam puanlarının histogram grafiği	125
Şekil-4.3: Kuzey Karolina ECERS-R Toplam Puanları için Histogram Grafiği	135
Şekil-4.4: Kuzey Karolina PAS Toplam Puanları için Histogram Grafiği	145
Şekil-4.5: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen “Sorunlar” teması, kategoriler ve kod frekansları grafiği	161
Şekil-4.6: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen “Çözüm önerileri” teması, kategoriler ve kod frekansları grafiği	181
Şekil-4.7: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS İşleyişi” teması, kategoriler ve kod yüzdeleri grafiği	191
Şekil-4.8: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS avantajları” teması, kategoriler ve kod yüzdeleri grafiği	196
Şekil-4.9: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS sorunları” teması, kategoriler ve kod yüzdeleri grafiği	201
Şekil-4.10: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “Sistemi Geliştirme Önerileri” teması, kategoriler ve kod yüzdeleri grafiği	209

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ECERS-R: Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition / Erken Çocukluk Eğitimi Ortamı Ölçeği-Revize Edilmiş Versiyon

EÇE: Erken çocukluk eğitimi

KK: Kuzey Karolina

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NC: North Carolina

NC DCDEE: North Carolina Division of Child Development and Early Education

DCD: Division of Child Development

PAS: Program Administration Scale - Program Yönetim Ölçeği

QRIS: Quality Rating and Improvement System – Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi

TR: Türkiye

t.y. : Tarih yok (Kaynakça için)

UNCG: University of North Carolina at Greensboro

1. GİRİŞ

*“Deneyeceğime söz veriyorum.
Her bir çocuğa yardım etmeyi deneyeceğime söz veriyorum.
Hep beraber daha iyi bir dünya inşa edeceğiz.”
(Verna Hildebrand)*

Erken çocukluk dönemi, çocuğun büyüme, olgunlaşma ve gelişimsel ilerlemeleri kat etmesi açısından oldukça kritik, kısa ve uzun vadede etkileri olan bir dönemdir. Araştırmalar, erken çocukluk döneminde yüksek kaliteli uygulamalar yürütmenin, beyin gelişimi ve diğer gelişim alanları ile doğrudan ilişkisi olduğunu, okula hazır oluşu desteklediği ve gelecekteki okul başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Culkin, 2000; Wesley ve Buysse, 2010). Dolayısıyla, bu dönemi en etkin ve verimli şekilde geçirmek, hem bireysel hem de toplumsal getiriler sağlamaktadır. Kapsayıcı bir çocuk pedagojisi yaklaşımının, rasyonel politikalar, modern vizyona sahip, daha iyi bir toplum sağlamada en önemli unsurlardan birisi olduğu ifade edilmektedir (Dahlberg, 1995, Akt: Dahlberg, Moss ve Pence, 2007, s. 100). Erken çocukluk eğitimi, bireysel açıdan kişinin fiziksel ve ruhsal sağlığının temellerini atarak hayata başlamasını sağlarken, ileriye dönük olarak hayat kalitesini de yükseltmektedir. Bireyin hayat kalitesi aslında topluma dönük bir kaliteyi beraberinde getirmektedir. Çünkü sağlıklı ve kaliteli başlangıçlar bireysel görünse de uzun vadede toplumun sağlıklı, refah içinde, eğitim seviyesi yüksek bireylere sahip olması anlamına gelmektedir. İşte bu da erken çocukluk eğitiminin topluma dönük boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla arzu edilen durum, toplumların erken çocukluk eğitimine yönelik farkındalıklarının artması, bu kritik döneme değer verilmesi ve erken çocukluk döneminin nitelikli yürümesi için çaba sarf edilmesidir. İhtiyaç duyulan nitelikli eğitim çıktıları ise kalite çerçevesindeki uygulamaları gündeme getirmektedir.

1.1. Problem Durumu:

Her toplum varlığını sürdürebilmek ve gelecekte kendisine yeterli sağlam bir yapı oluşturabilmek için koşullarına uygun ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel alanda ve özellikle de eğitim alanında gelişimini sağlamak zorundadır. Fakat bu alanların içinde en temel olan eğitimidir. Çünkü bir ülke eğitim sistemini yanlış oluşturduğu takdirde, uzun vadede pek çok olumsuz çıktıyla yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Bu durum, geri kalmış veya gelişmekte olan ülkelerin en temel sorunlarından biridir. Her sistem

gibi eğitim sistemi de içinde bulunduğu toplumun tarihsel, politik, kültürel, ekonomik altyapısının bir ürünüdür. Dolayısıyla, eğitim sistemlerini, uygulandıkları topluma göre değerlendirmek mümkündür. Ancak, bu her toplumun doğru eğitim uygulamaları yaptığı anlamına gelmemektedir. Eğitim, çıktılarını en uzun vadede veren sistemdir. Yanlış uygulamalar, toplumların uzun vadede zaman, para, enerji ve en temelde de insan kaybına sebep olmaktadır (Ada ve Baysal, 2009).

Dünyadaki uygulamalar incelendiğinde gerek kaliteyi değerlendirme araçlarına, gerek yapılan çalışmalara bakıldığında, kaliteye yönelik bölgesel ve kültürel uygulamalar olmasına rağmen, bu uygulamaların temelde küresel anlamda geçerli belirli teoriler ve üst kalite standartlarına dayalı olduğu görülmektedir. Ancak önemli olan bu uygulamaların başarıyla yürütülüp yürütülmediğidir. Türkiye açısından düşünüldüğünde pek çok hedef, politika belgelerine yazılmakla kalmakta; uygulamaya geçememektedir. Bir diğer sık yaşanan durum ise, uygulamalarda niteliği artırmaya yönelik yapılan dönemsel projelerin, uzun vadeye yayılmaması ve projenin tamamlanmasıyla uygulamaların rafa kalkması sorunudur. Milli Eğitim Bakanlığı, İç Denetim Birimince 2010 yılında hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu”nda okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişini detaylı şekilde ele alınmıştır. Bu raporda, okul öncesi eğitim alanındaki uygulama sorunları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Akt: MEB, 2011):

- *Yüksek oranda fiziki ortam yetersizliği ve materyal eksikliğinin olması,*
- *Eğitim talebinin zamanında ve istenilen nitelikte karşılanamaması,*
- *Okul öncesi eğitime biçimsel bir yapı içerisinde öğretim odaklı yaklaşımların olması,*
- *Tüm okul öncesi eğitim kurumlarında aynı nitelikte eğitim hizmeti sunulamaması,*
- *İnsan kaynaklarının etkin ve verimli kullanılamaması,*
- *Performans denetiminin yapılamaması,*
- *AR-GE çalışmalarının yetersiz olması,*
- *Kurumda, yönetim fonksiyonlarının (planlama, koordinasyon, iletişim, eşgüdüm vb.) yeterince işlememesi,*
- *Okul öncesi eğitim sistemini denetleyebilecek yeterli sayıda branş müfettişi bulunmaması,*
- *İllerden çeşitli şekillerde alınıp derlenen okul öncesi sayısal verilerin, güvenilir veriler olmaktan uzak olması,*
- *Okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili ayrıntılı standartların belirlenmemiş olduğu ve çoğu ilde çok olumsuz şartlarda okul öncesi eğitim faaliyetleri yürütülmeye çalışılması,*

- Anasınıflarındaki çocuk sayısının 100'ün üzerinde olan ilköğretim okulları bulunması,
- Müdür yardımcısı normları belirlenirken okul öncesindeki sınıf ya da çocuk sayısı dikkate alınmaması.

Türkiye en son 2015 yılında yürürlüğe giren kalite standartları uygulamaları ile erken çocukluk eğitiminde kaliteyi sağlamak açısından en önemli adımlardan birini atmıştır. Fakat bu sistem oldukça yeni olduğu için şimdilik sisteme dair yorum yapmak güçtür.

Öte yandan araştırmaya konu olan ABD eyaletlerinden, Kuzey Karolina oldukça köklü bir EÇE kalite sistemine sahiptir. Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (QRIS) olarak adlandırılan sistem 1999 yılından beri uygulanmaktadır ve eyaletteki uygulamaları oldukça geliştirmiştir (<https://grisguide.acf.hhs.gov/index.cfm?do=grisstateinfo&stateId=83>).

Bu araştırmada, iki farklı EÇE kalite sisteminin aktarılması, avantaj ve dezavantajlarının, farklı ve benzer yönlerin ortaya koyularak, geliştirme önerilerinin sunulması hedeflenmiştir. Araştırma, özellikle, yukarıda bahsedilen, Türkiye'de okul öncesi eğitim düzeyinde yaşanan sorunlar temelinde şekillenmiştir. Bu sorunların gerekçelerinin toplanan verilerle araştırılması; karşılaştırmalı bir eğitim çalışması yürüterek, daha köklü ve başarılı bir sistemden elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan karşılaştırmalar çerçevesinde irdelenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Tezin Amaçları ve Önemi

Yukarıda verilen problem durumundan yola çıkıldığında, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi sağlamayı hedefleyen kontrol mekanizmalarının, bir başka deyişle iki farklı "kalite değerlendirme ve geliştirme sistemi"nin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, yapılacak tez çalışmasında ortaya konulması amaçlanan çıktılar aşağıda sıralanmıştır:

- Türkiye'deki erken çocukluk eğitiminde kaliteyi sağlamaya yönelik uygulamaları ortaya koymak,
- Kuzey Karolina'daki erken çocukluk eğitiminde kaliteyi sağlamaya yönelik uygulamaları ortaya koymak,
- Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi uygulamalarında yürütülen denetim ve yönetim süreçlerinin kalitesini betimlemek,

- Amerika – Kuzey Karolina eyaletindeki erken çocukluk eğitimi uygulamalarında yürütülen denetim ve yönetim süreçlerinin kalitesini betimlemek,
- Türkiye ve Kuzey Karolina’da yürütülen erken çocukluk eğitimi politikalarının uygulamaya yansımalarını incelemek, farkları ortaya koymak,
- Yapılan karşılaştırmaların ışığında, Türkiye’de sıklıkla gözden kaçırılan bir nokta olan erken çocukluk eğitiminin yönetim ve denetim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik politika ve uygulama önerilerinde bulunmak,
- Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi sistemini yakalamaya yönelik önerilerde bulunmak,
- Karşılaştırmalı eğitim çalışması aracılığıyla, gelişmiş uygulamalarıyla örnek teşkil edebilecek bir ülkenin detaylı incelemelerini, Türkiye’deki bilimsel birikimize kazandırmak.

Alanyazın incelendiğinde, özellikle Türkiye’de EÇE hizmetlerinin kalitesine yönelik çalışmaların, eğitim ortamı ya da “yapı” kalitesini ölçmekle sınırlı kaldıkları dikkat çekmektedir. Bu araştırma ise, alanyazındaki diğer çalışmaların aksine, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi çok yönlü bir bakış açısıyla ele almıştır. Eğitim ortamı, yönetim ve denetim süreçlerini kaliteyi meydana getiren bir bütün olarak ele alması açısından, elde edilen bulguların alana önemli katkı yapacağı düşünülmektedir. Öte yandan, araştırma sadece Türkiye ile sınırlandırılmamış, bir karşılaştırmalı eğitim çalışması ile ABD-Kuzey Karolina eyaletinde yürütülen kalite çalışmalarını inceleyerek araştırmaya ikinci bir boyut daha eklemiştir. Farklı bir ülkede işlemekte olan, temelleri sağlam ve başarılı bir “QRIS” uygulamalarını detaylarıyla tanıtmaları ve o sisteme dair birinci elden bulgular sunması açısından da araştırmacının alanyazına önemli katkıları olacağı ümit edilmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Türkiye ve Kuzey Karolina’da yürütülmekte olan erken çocukluk eğitimi uygulamalarının kalitesi nasıl sağlanmakta ve geliştirilmektedir?

1.2.1. Alt Problemler

Nicel Araştırma Soruları

1. Türkiye’de (Eskişehir kentindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının fiziksel ortam kalitesi nasıldır?

2. Türkiye’de (Eskişehir ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının kalitesi puanları ile program türü, öğretmenlerin eğitim düzeyi, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki çocukların yaş grubu bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?
3. Türkiye’de (Eskişehir ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının yönetim süreçlerinin kalitesi nasıldır?
4. Türkiye’de (Eskişehir ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının yönetim kalitesi puanları ile program türü, yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi ve yöneticinin cinsiyeti bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?
5. Türkiye’de (Eskişehir ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının okul kalitesi ve yönetim kalitesi puanları arasında ilişki var mıdır?
6. Kuzey Karolina’da (Greensboro ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının fiziksel ortam kalitesi nasıldır?
7. Kuzey Karolina’da (Greensboro ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının kalitesi puanları ile program türü, programın lisansındaki yıldız sayısı, öğretmenlerin eğitim düzeyi, öğretmenlerin EÇE sertifikalarının olup olmaması, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki çocukların yaş grubu bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?
8. Kuzey Karolina’da (Greensboro ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının yönetim süreçlerinin kalitesi nasıldır?
9. Kuzey Karolina’da (Greensboro ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının yönetim kalitesi puanları ile program türü, programın lisansındaki yıldız sayısı, yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi ve yöneticinin cinsiyeti bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?
10. Kuzey Karolina’da (Greensboro ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının okul kalitesi ve yönetim kalitesi puanları arasında ilişki var mıdır?
11. Türkiye (Eskişehir ili içerisindeki) ve Kuzey Karolina (Greensboro ili içerisindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının fiziksel ortam kalitesi puanları arasında farklılık var mıdır?

12. Türkiye (Eskişehir ili içerisinde) ve Kuzey Karolina (Greensboro ili içerisinde) erken çocukluk eğitimi kurumlarının yönetim süreçlerinin kalitesi puanları arasında farklılık var mıdır?

Nitel Araştırma Soruları

13. Türkiye’de Eskişehir ili içerisinde çalışmakta olan Maarif Müfettişlerinin erken çocukluk eğitiminin denetim süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

14. Kuzey Karolina’da Greensboro - Guilford Bölgesinde çalışmakta olan erken çocukluk eğitimi denetçilerinin kalite değerlendirme ve geliştirme sistemine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Sayıtlar

Elde edilen verilerin Eskişehir ve Greensboro evrenini yansıttığı varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, iki farklı sistemde, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi sağlamak için yapılan uygulamaları ortaya koymaktadır. Türkiye’de uygulamalar MEB çatısı altında düzenlenmekte ve ülke genelinde bu düzenlemeler çerçevesinde uygulamalar yapılmaktadır. Kuzey Karolina’da ise eyalet çapında Çocuk Gelişimi ve Erken Eğitim Birimi çatısı altında yürütülen “Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (QRIS)” ile yürütülmektedir. Dolayısıyla bu iki sistemi temsil etmek üzere, Türkiye’de Eskişehir ili, Kuzey Karolina eyaletinde ise Greensboro ilinden veriler toplanmıştır. Araştırma, bu iki ilden elde edilen bulgularla sınırlıdır. Daha detaylı açıklanacak olursa, araştırmanın;

- Türkiye nicel verisi, 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde ulaşılan, Eskişehir ilinde bulunan ve katılımcı olmaya gönüllü olan, toplam 20 adet devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır.
- Türkiye’nin nitel verisi, 2015 yılı temmuz ayında, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı görev yapmakta olan altı maarif müfettişinin görüşleri ile sınırlıdır.
- NC nicel verileri, 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde, Greensboro şehrinin Guilford Bölgesinde yer alan ve yine gönüllülük esasıyla araştırmaya katılan toplam 20 okul öncesi eğitim kurumu ile sınırlıdır.

- NC nitel verileri, 2016 yılı nisan ayında, Guilford Bölgesi, DCDEE birimine bağlı çalışan dört QRIS danışmanının görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE): Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecine erken çocukluk eğitimi denir (MEGEP, 2011, s.3).

Kalite: Nitelik; bir ürünün bilinen en iyi özelliklerini bünyesinde taşıması durumudur (TDK, 2016).

Karşılaştırmalı eğitim: Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir (Türkolu, 1985; Akt: Erdoğan,2003).

Araştırma yukarıdaki tanımlar üzerine oturmuş olmakla beraber, Türkiye’de “erken çocukluk eğitimi” kavramı son yıllarda popüler hale gelmiştir. alanyazın, yasal-yönetimsel metinler ve uygulayıcıların günlük kullanım dilinde “okul öncesi eğitim” ifade kullanılmaktadır. Dolayısıyla rapor içerisinde bu iki kavramın kullanımı, yapılan bire bir aktarımlara dayalı olarak değişim göstermektedir.

Yukarıda verilen bilgilerin ışığında, ilk etapta tezin temeli kavramsal çerçeveye oturtulmuştur. Kalite kavramı, erken çocukluk eğitiminde kalitenin öneminin altı çizilmiş, devamında Türkiye ve Kuzey Karolina sistemleri yasal-yönetimsel kaynaklara dayalı olarak detaylarıyla aktarılmıştır. Akabinde ise araştırmanın yöntemi, araştırmanın bulguları ve tartışması, son olarak ise araştırmanın sonuçları ve önerileri sunulmuştur.

1.6. Araştırmanın kavramsal temelleri

1.6.1. Kalite nedir? “Kalite”nin tarihsel gelişimi

Endüstri öncesi dünyada, bir ürüne ya da sonuca yönelik değerlendirmeler, objektiflikten uzak ve sayılara dayalı bir yaklaşımla gerçekleştirilmekteydi. Fakat özellikle 1945’li yıllarla beraber, “kalite” kavramının yorumlanmasına daha objektif ve

“sayılara güvenmek”ten öte bakış açısı getirme çabaları baş gösterdi (Dahlberg, Moss and Pence, 2007, s.88).

Kalite, Türk Dil Kurumu tarafından, “nitelik; bir ürünün bilinen en iyi özelliklerini bünyesinde taşıması durumu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Avrupa Kalite Organizasyonu (EQA) ise, bir mal ya da hizmetin, tüketicinin isteklerine uygunluk derecesi olduğunu ifade etmektedir (Akt: Açıkel, 2011). Bedeian (1993), “geleneksel olarak kalite –gerekliliklere uygunluk” olarak tanımlanırken; 1980’li yıllarla beraber, müşteriye odaklanan ve “müşteri memnuniyeti”ni temel alan bir yaklaşımla tanımlanmaya başladığını ifade etmektedir (Akt: Dahlberg, Moss and Pence, 2007, s. 90). Dolayısıyla, kalite öznel, bölgesel, kültürel, gereksinim ve beklentilerle şekillenebilen bir olgudur. Bu da kaliteye yönelik net bir tanım yapmayı zorlaştırmaktadır (Açıkel, 2011; Schwandt, 1996, Akt: Dahlberg, Moss and Pence, 2007). Özdemir (1995) ise, kaliteyi çeşitli özellikler açısından tanımlayabileceğimizi ifade etmektedir. Bu kapsamda (Özdemir, 1995, s.378-379):

- *Müşterinin istek ve ihtiyaçlarını gözetir;*
- *İyi bir ürün elde etmek için aranılan özelliklerdir;*
- *“İyinin de iyisi vardır” mantığıyla sürekli bir iyileşme ve başarı demektir;*
- *Elde edilen üründe neyin eksik olduğunu aramak değil, kusursuz bir üretim gerçekleştirmektir;*
- *Kullanıma uygunluktur ve ölçülebilirliktir.*

Kalite anlayışı, ilk ortaya çıktığı günden bugüne büyük ölçüde bir evrim geçirmiştir. Geleneksel düzeyde, ürün/sonuç/çıktı odaklı düşünülen kalite; çağdaş yaklaşımlarla birlikte, 1930’lu yıllarda Amerika’da Walter A. Shewart’ın çalışmalarının öncülük ettiği, Deming ve Juran’ın takip eden çalışmalarıyla, kalite kavramı yeni bir açı ve daha bütüncül bir bakış kazanmıştır. Bu bütüncül bakış, Toplam Kalite Yönetimi olarak adlandırılmıştır ve üretimde yer alan bütün paydaşların işe koşulduğu bir süreci beraberinde getirmiştir. 1950’li yıllarda Japonya’da başlamak üzere etkisini göstermiştir. TKY’nin unsurları (Açıkel, 2011, s. 9; Doğan, 2000; Dahlberg, Moss ve Pence, 2007; Özdemir, 1995):

- Üst yönetimin liderliği
- Müşteri odaklılık / müşteri tatmini
- Tam katılım ve takım çalışması
- Çalışanların eğitimi
- Hata önleme/sıfır hata

- Sürekli geliştirme / iyileştirme: Japonca kökenli “kaizen” kavramının karşılığıdır. “İyiye doğru sürekli değişme” anlamındadır. Planla-Uygula-Kontrol et-Önem al (plan-do-check-act) W.A. Shewart tarafından ortaya atılan kaliteyi sağlayan eylemler döngüsüdür.

Eğitimde kalite uygulamalarına geçmeden önce, “kalite” olgusunun temellerini atan Deming’in on dört ilkesini de görmekte yarar vardır (Açıkel, 2011; Doğan, 2000; Özdemir, 1995):

1. *Hizmet ve ürünlerin geliştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratmak,*
2. *Gelişim için yeni kalite felsefelerini benimsemek,*
3. *Kaliteyi yakalamak için bütün halinde denetim bağımlılığına son vermek,*
4. *Yapılan işi sadece para ile ödüllendirmeye son vermek,*
5. *Hizmet ve üretim sistemlerini sürekli gelişimine önem vermek,*
6. *Kurumda mesleki eğitim vermek,*
7. *Liderliği tesis etmek,*
8. *Başarıya ya da kaliteye ulaşamamak gibi korkuları yenmek,*
9. *Birimler arası engelleri kaldırmak,*
10. *Slogan ve öğütleri kaldırmak,*
11. *İş için konan sayısal kotaları kaldırmak,*
12. *Çalışanların elde ettikleri başarılarla gurur duymalarını engelleyen unsurları kaldırmak,*
13. *Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı kurmak,*
14. *Değişimin sürekliliğini sağlayacak tedbirler almak.*

Deming’in on dört ilkesi eğitim süreçlerine de uyarlanmıştır. Devam eden başlıkta, eğitim alanında kalitenin yeri aktarılmaya çalışılmıştır.

1.6.2. Eğitim hizmetlerinde kalitenin yeri

Eğitim süreçlerinin çıktısı bireylerin davranışlarında gerçekleşen olumlu değişimlerdir. Eğitim kurumlarında kalite ve verimliliğin ölçülmesi, bahsi geçen davranış değişikliklerinin değerlendirilmesi, mal ve hizmet üreten diğer örgütlere kıyasla daha zordur (Özdemir, 1995). Fakat, küreselleşen, hızla bilgi üretimi gerçekleştiren ve sürekli olarak güncellenen dünyada, eğitim kurumlarının da günceli ve değişmeleri yakalaması gereklidir. Nitelikli insan yetiştirmek, nitelikli eğitim sistemleriyle başarılabilir. Bu da aslında sürekli gelişim ve iyileşmeyi şart koşan “kalite” ihtiyacını doğurmaktadır. Eğitimde kalite, kurumun amaçları doğrultusunda, kendi görev ya da çalışma programını yerine getirebilme becerisine bağlıdır (Kalkan, 2008; Kıldan, 2010). “Toplam Kalite Yönetimi anlayışı ile beraber, eğitimciler yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve kılavuz, sınıf duvarları içinde soyutlanmış

çalışanlardan çok; aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, işyerleri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım eden” bir eğitim sistemi arzu edilir hale gelmiştir (Bostingl, 1992, s. 5; Akt: Özdemir, 1995).

1.6.3. Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin kalitesine dönük araştırmalar

Dünyada erken çocukluk döneminin önemi araştırmalarla desteklendikçe yaşanan farkındalık, erken eğitime erişim sağlama, fırsat eşitlikleri ve eğitimin kalitesinin gerekliliği üzerinde daha çok durulmasını sağlamıştır. Gelişmeler, okul öncesi eğitimin nitelikli bir şekilde yaygınlaştırılması yönünde tetikleyici olmuştur.

Kaliteli erken bakım ve eğitim uygulamalarına dönük olarak, makale ve tez boyutundaki bilimsel araştırmaların yanında; dünya çapında pek çok ülkede, AB, OECD, UNESCO, UNICEF, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların da araştırma ve geliştirme çalışmaları da hızla sürmektedir. Bu kuruluşlar, ülkeler arası karşılaştırmalar ve istatistiksel bulgulara dayalı raporlar, el kitapları gibi dokümanları paylaşarak dünyadaki mevcut durumu görmemizi sağlamakta, bir yandan da eğitim politikalarına yön verme açısından büyük önem taşımaktadır. Bahsedilen bu dokümanlar, aynı zamanda Türkiye’yi de kapsayan durum tespiti ve politika önerileri getirmektedir (Dünya Bankası, 2011; Dünya Bankası, 2013; UNICEF, 2013; UNICEF, 2014).

Ayrıca, ulusal düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürüyen projeler, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Eğitim Reformu Girişimi (ERG) gibi oluşumların da erken çocukluk eğitiminde kalitenin sağlanmasına yönelik pek çok çalışmaları bulunmaktadır (AÇEV, 2009; ERG ve AÇEV, 2013). Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi kapsamında, 2011 yılında yayınlanan “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analizi Raporu” son yıllarda ülkemizde erken çocukluk eğitiminin kalitesini ortaya koyması açısından oldukça kapsamlı bir çalışmadır (MEB, 2011). Rapor, Türkiye’deki okul öncesi eğitim uygulamalarına kalite standartları getirmeyi hedefleyen bir ön çalışmadır. Bütün bu çabalar, erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde sadece niceliği artırmakla kalmayıp niteliksel bağlamın da ele alınmasını sağlamaktadır. Ayrıca, bilimsel araştırmaların politika yapıcılara yol göstermesinin somut örneklerini teşkil etmektedir (Boocock, 1995; Kalkan, 2008; MEB, 2011).

1.6.4. Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinde kalite uygulamalarını oluşturan unsurlar nelerdir?

Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi oluşturan unsurlar oldukça geniş bir aralığa yayılmaktadır. Scarr, Eisenberg ve Deater-Decard'ın (1994) belirttiği gibi, çocuk bakımı ve eğitimi, tektip bir müdahale değildir; eğitim ortamlarının kalitesini sağlamak çok çeşitli unsurları gerektirir (Akt: La Paro, Sexton ve Snyder, 1998, s.151). Çocuğun rol aldığı deneyimler, ekonomik ve politik ortam, çocukların direkt deneyimlemedikleri ama onları etkileyen felsefi ve yapısal unsurlar, süreç kalitesi, süreci etkileyen tüm paydaşlar (aileler, erken çocukluk eğitimi sağlayıcıları, çalışanlar, çocuklar, toplum...) bu unsurlar arasında sayılabilir (Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios and Wetzel, 1996). Kaliteli bir okul öncesi eğitim için kurumdaki eğitimin, güvene dayalı ilişkilerin, çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimlerini desteklediği; güvenli, sağlıklı ve uyarıcı bir çevrede öğretmenlerle kurulan sıcak ve destekleyici ilişkiler olması gerektiği irdelenmektedir (Bredenkamp ve Cople, 1997, Akt: Kalkan, 2008). Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların bilişsel becerilerinin yanı sıra, dil ve sosyal gelişimlerinin de daha iyi olduğu gözlenmiştir (Akt: Kalkan, 2008, s.2). Aksi durumlarda, yani okul öncesi eğitimde kalitenin düşmesiyle beraber gelişimsel olarak iyi sonuçların da elde edilemediği araştırmalarla desteklenmektedir.

Koralek, Colker, Trister Dodge (1995, s. 1-6), erken çocukluk eğitimi kurumlarında yüksek kaliteyi sağlayan unsurları yedi temel faktörle ele almışlardır:

1. *Çocuk gelişim alanlarını temel alan bir program*
2. *Her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılayan bireyselleştirilmiş etkinlikler*
3. *Farklı ve uyarıcı oyuncak ve materyallerle düzenlenmiş, güvenli bir fiziksel ortam*
4. *Çocukların etkinliklerini ve materyallerini kendilerinin seçtikleri, aktif bir şekilde katılım gösterdikleri bir günlük akış*
5. *Yetişkinlerin çocukların ihtiyaçları ve görüşlerine saygı duydukları ve onlarla yaptıkları şefkat dolu sohbetler*
6. *Ailelerin saygıyla karşılandığı ve eğitim süreçlerine katılmaya teşvik edildiği etkinlikler*
7. *Çocuk gelişimi, eğitimi ve uygun programları uygulama konusunda eğitim almış kalifiye eğitim personeli*

Raporun "ilgili araştırmalar" bölümünde de görüleceği üzere erken çocukluk eğitiminin kalitesini değerlendirmeye yönelik pek çok çalışma sadece sınıf ortamı ve fiziksel ortamı ile sınırlandırılmıştır (Bkz. s. 76). Oysa, yukarıda da belirtildiği gibi sınıf düzenleme, yetişkin-çocuk etkileşimi, müfredat ve program felsefesi, fiziksel çevre,

personel özellikleri, aile-personel iletişimi gibi kaliteyi etkileyen pek çok unsur vardır. (Buldu ve Yılmaz, 2005).

Katz (1993), erken çocukluk eğitiminde kaliteyi farklı perspektifler tarafından ele almıştır. Ona göre, çocuklar için kalite, okulda geçirdikleri bir günün ne kadar eğlenceli olduğuna göre değerlendirilirken; denetimcilere göre gerçekleşen öğrenmeler ya da sosyal beceri kazanımı ile değerlendirilmektedir (Akt: Sylva ve arkadaşları, 2010, s. 70). Katz (1999), bu görüşlerinden hareketle, erken çocukluk eğitiminde kaliteye yönelik çoklu bir bakış açısı geliştirdiği çalışmasında beş boyut tanımlamaktadır. Her bir boyutta sürecin ilgili paydaşının kaliteyi sağlamak için kendisine sorması gereken sorular ya da önplana alınması gereken unsurlar olduğunu ileri sürmektedir. Katz, boyutlara yönelik olarak sorulmasını önerdiği sorular, tüm paydaşların sistemi, kendilerini ve diğer paydaşları sorgulamalarını sağlayacak, oldukça verimli olacağı düşünülen niteliktedir. Bu boyutlar ve boyutlara ilişkin sorular aşağıda Tablo 1.1'de sunulmuştur (Katz, 1999; Katz, 1993, Akt: Sylva, 2010).

Tablo 1.1:Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamalarında Kaliteye Çoklu Bakış Açısı (Katz, 1999)

1. Kaliteye yukarıdan aşağıya bakış (top-down perspective): Bu boyut daha çok yapı bileşenlerini içermektedir: Yetişkin-çocuk oranı

- a. Çalışanların nitelikleri ve süreklilikleri
- b. Yetişkin-çocuk ilişkilerinin yapısı
- c. Materyal ve ekipmanların nitelik ve niceliği
- d. Her çocuk başına düşen alanın nitelik ve niceliği
- e. Çalışanlar için iş koşullarının durumu
- f. Sağlık, hijyen, yangın güvenliği vb.

2. Kaliteye aşağıdan yukarıya bakış (bottom-up perspective): Bu boyut, programın çocuktaki çıktılarına dayalıdır. Burada, çocuğun bulunduğu ortama ilişkin duyguları önemlidir.

- a. Buradayken rahat mı yoksa esir alınmış gibi mi hissediyorum?
- b. Buraya ait miyim yoksa kalabalıktaki herhangi biri miyim?
- c. Yetişkinler tarafından kabul görüp, anlaşılıp, korunuyor muyum yoksa azarlanıp ihmal mi ediliyorum?
- d. Aileme saygı duyuluyor mu?
- e. Akranlarım tarafından genellikle kabul mü görüyorum, dışlanıp izole mi oluyorum?
- f. Beni saygılı ve ciddi mi görüyorlar yoksa değerli ve şirin mi?
- g. Etkinlikleri çoğunlukla eğlendirici ve heyecanlı bulmak yerine; bağlayıcı, içine çeken ve zorlayıcı olarak mı görüyorum?
- h. Yaşadığım deneyimleri ilgi çekici mi, yoksa önemsiz ve sıkıcı olarak mı görüyorum?
- i. Etkinlikleri anlamlı mı yoksa akılsızca ve saçma mı buluyorum?
- j. Deneyimlerim, tatmin edici olmaktan çok engelleyici ya da şaşırtıcı mı?
- k. Burada bulunmaktan mutlu muyum yoksa isteksiz gelip gitmek için can atma halinde miyim?

Yukarıdaki sorular, çocuğun kısa süreli durumları yerine uzun süreli değerlendirme yaparak, genel duruma yönelik olmalıdır. Çünkü çocukların duygu durumları ve akran ilişkileri değişken olabilmektedir.

3. Kaliteye dışarıdan içeriye bakış (outside-inside perspective) boyutunda ebeveyn-öğretmen iletişimini kapsamaktadır. Burada ailelerin kendilerine sorması gereken sorulardan bahsedilmektedir:

-
- a. Okul çalışanları bize karşı saygılı mı? Patronluk taslayan ve kontrol edici bir tavırda mı?
 - b. Kabul eden, açık, içine alan ve toleranslı bir tavırda mı? Reddeden, önyargılı ve suçlayan bir tavırda mı?
 - c. Çocuğuma yönelik hedeflerime ve çocuğum sahip olduğu değerlere saygılı mı?
 - d. İletişim sıcak ve sürekli mi? Nadir ve mesafeli mi?
-

4. Kaliteye içeriden bakış (inside perspective) boyutu kurumun kendi içindeki durumu değerlendirmesini sağlar. Burada, kurum çalışanlarının birbiriyle ilişkileri, çalışanların ailelerle ilişkileri, iletişim halinde olunan şirketlerle ilişkiler vb. yönelik sorular sorulmalıdır. Öncelikle her personelin kendisine sorması gerekenler:

İlişkilerim...

- a. Destekleyici mi çekişmeli mi?
- b. İşbirlikçi mi rekabetçi mi?
- c. Kabul edici mi yargılayıcı mı?
- d. Güvene mi şüpheye mi dayalı?
- e. Kontrol etmekten çok saygılı mı?

Velilerle ilişkiler konusunda, “dışarıdan içeriye bakış” sağlayan soruları personel kendisine de sormalıdır. Ayrıca;

- f. İş koşulları sahip olduğum bilgi, beceri ve kariyer bağlılığımı destekleyecek nitelikte mi?
 - g. İş tanımım ve kariyer gelişim planım uyumlu mu?
 - h. Genellikle saygı ve anlayışla mı karşılanıyorum?
-

5. Kaliteye dışarıdan bakış (outside perspective) boyutunda ise, bütün toplumu paydaş kabul eden bir anlayışla sorulması gereken sorular mevcuttur:

- a. Toplum kaynaklarının, çocuklarımızın bakım, koruma ve eğitime uygun düzeyde ayrıldığından emin miyim?
 - b. Toplum adına kanun koyan, hukuksal düzenlemeler yapan kişilerin çocukları riske atmayıp, geliştirdiğinden emin miyim?
 - i. Şu an erken çocukluk eğitimi programlarında sağlanan kaynaklardan elde edilen kısa süreli yararların, çocuk, aile ve toplum için uzun vadede geçerli ve yararlı olacağı yönünde emin miyim?
 - ii. Yüksek kalitedeki programlar, toplumun her kademesinden insanın karşılayabileceği düzeyde mi?
 - iii. Sağlanan iş koşulları (maaş, güvence, yararlar vb.) işgücü devrini engelleyecek ve yetişkin-çocuk, aile-personel iletişiminin istikrarına izin verecek ve personel eğitimi uygun maliyetli kılacak nitelikte mi?
 - iv. Personel, iyi ve uygun şekilde eğitim almış, nitelikli ve sorumluluklarının farkında mı?
-

Erken çocukluk eğitiminde kalite bileşenlerini sınıflayan en temel yaklaşımlardan birisi de kaliteyi üç temel unsurla ele almaktadır: yapı, süreç ve çıktı bileşenleri. Türkiye’de 2010 yılında UNICEF’in desteğiyle başlayan “Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi” kapsamında yapılan çalışmalar ve yayınlanan raporlar da erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinde kalitenin gerekliliklerini irdelemektedir. 2011 yılındaki kalite durum analizi raporunda, kalitenin boyutları yapı, süreç ve sonuç başlıklarıyla sınıflandırılmaktadır. Ele alınan bu bileşenler aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Sylva, 2010; MEB, 2011):

Yapı: Statik, tanımlanması ve ölçülmesi daha kolay olan fiziki koşullar, çocuk-öğretmen oranı, donanım ve çalışma ekibi nitelikleri...

Süreç: Hizmetlerin dinamik ayağını oluşturan çocuklar, yetişkinler ve ebeveynler arası etkileşim boyutu, ölçülmesi ve standartlaştırılması çok daha zor olan bakım

tarzı, pedagojik yaklaşım, çocuklara sunulan aktivitelerin ya da öğrenme fırsatları, sosyal içerme, çocuk-yetişkin-yönetim-aile ilişkileri...

Sonuç/Çıktı: Çocuğun hizmetler sonrasında kısa ve uzun vadede gelişim alanları üzerindeki etkilerin bütünüdür...

Sınıflandırmalar değişse bile görüldüğü gibi açık bir sistem olan okul, toplumla etkileşim halinde olan ve pek çok paydaşı içinde barındıran bir yapıdır. Bu yapıda okul, öğretmen, yönetici, diğer personel, öğrenci/çocuk, aileler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve en genelde ülke yönetimi ve bünyesindeki bakanlıkları düşünecek olursak; öte yandan eğitim programı, fiziksel ortam gibi yapı unsurları da işin içindedir. Dolayısıyla, kaliteyi sağlamak bu çok parçalı yapının bütün parçalarını gözetmeye bağlıdır. Ancak kaliteyi sağlamak aynı zamanda devamlılığını da sağlamak demektir. Bu da ancak bir kontrol mekanizması ile mümkündür. Bu kontrolü sağlamak amacıyla yürütülen denetim ve değerlendirme sistemleri değişkenlik göstermektedir.

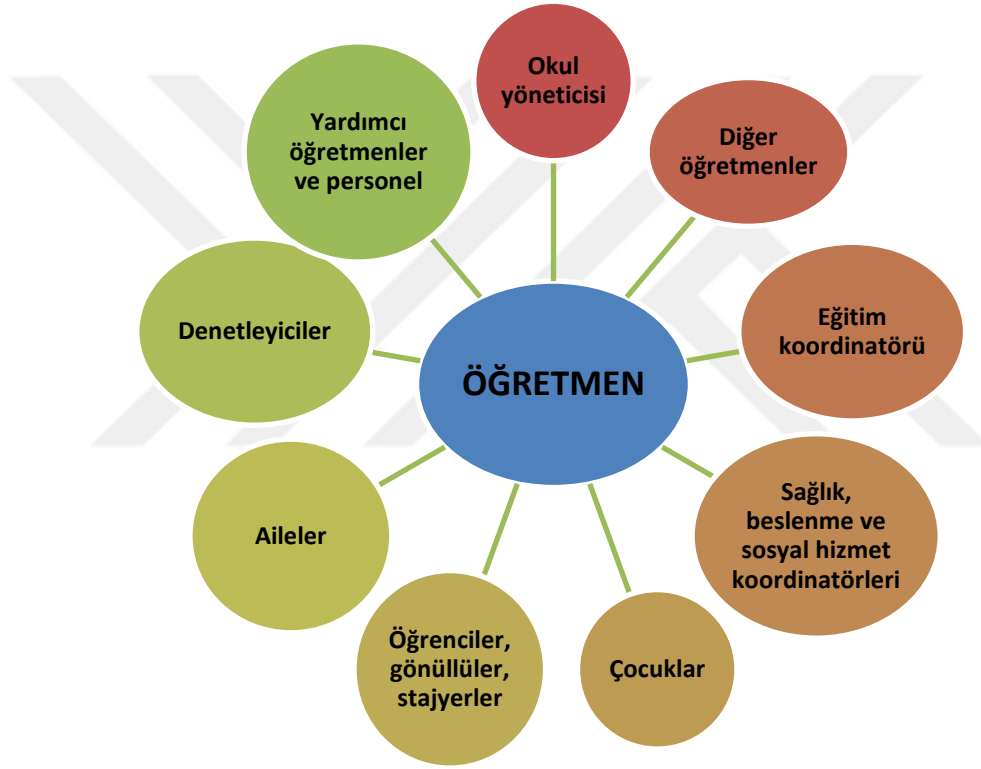
1.6.5. Eğitim Kurumlarında Kalitenin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi: Yönetim, denetim, geliştirme süreçleri

Eğitim faaliyetleri her zaman devletin gözetim ve denetimi ile sınırlandırılan bir kamu görevidir. Eğitim örgütleri, temsili siyasal organlar tarafından saptanmış olan eğitim politikaları çerçevesinde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunur. Bu anlamda, eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenmektedir (Korkmaz ve Öner, 2009, s. 17). İşte bu politika ve amaçların eyleme geçtiği nokta eğitim kurumlarıdır. Anaokulundan üniversiteye kadar farklı düzeylerde farklı isimlerle anılan eğitim kurumları genel anlamda, okul kavramıyla anılabilir. Okullar, eğitim üreten temel sistemlerdir (Başaran, 1996, akt: Korkmaz ve Öner, 2009, s. 20). Bu temel sistemin etkili işleyebilmesi de okulun sahip olması gereken bazı nitelikler vardır (Taymaz, 1995, s. 23):

- *Okul bütünü ile açık bir sistem olmalı, çevredeki sistemlerle etkileşimde bulunmalıdır.*
- *Okul sistemi alt sistemleri ile bütünlük göstermeli, uyumlu çalışmalıdır.*
- *Alt sistemleri oluşturan ögeler, ahenkli ve işbirliği içinde çalışmalıdır.*
- *Toplumsal çerçevesi ile ilişkileri dirik ve sürekli olmalıdır.*
- *Çevredeki yenilik ve değişmelere göre gerekli gelişmeleri sağlayabilmelidir.*
- *Çevreden aldığı girdileri iyi bir şekilde işleyerek, beklenen çıktıları verebilmelidir.*
- *Çevrenin yıpratıcı etkilerinden kendini koruyabilmelidir.*

- Amaçlarına ulaşabilmesi için sürekli bir kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olmalıdır.

Yukarıda verilen nitelikler, okulun toplumdan ayrı tutulamayacak, çevresiyle iletişim ve etkileşim içinde olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Tüm paydaşların işe katılarak, uygun değerlendirme ve denetleme mekanizmaları kurulması, eğitimin kalitesini sağlamada en kilit noktalar arasındadır. Bu anlamda okul yöneticileri, öğretmenler ve denetçiler açısından düşünüldüğünde, her bir pozisyonun sorumlu olduğu ve uygun ve kaliteli uygulamalar yapmak için etkileşimde kalması gereken kişiler bulunmaktadır. Aşağıda, ilk önce öğretmen, arkasından ise yöneticiyi merkeze alan iki farklı etkileşim sistemi şemaları yansıtılmıştır (Caruso, Fawcett, 1999):



Şekil-1.1: Öğretmenlerin Görev Seti (Kaynak: Caruso ve Fawcett,1999, s.30)

Şekil-1.1’de görüldüğü üzere, öğretmenler, çok yönlü bir iletişim ağında bulunmak durumundadırlar. Özellikle, eğitimin çocukla yüz yüze olan kısmında buldukları düşünüldüğünde, bu görev setini en doğru şekilde yönetmeleri, mesleki gelişimine önem vermek ve nitelikli eğitim faaliyetleri hedeflemekle mümkündür. Şekil-1.2’de yöneticilerin görev seti sunulmuştur.



Şekil-1.2: Okul Yöneticisinin Görev Seti (Kaynak: Caruso ve Fawcett,1999, s.28)

Şekil-2’de, okul yöneticilerinin, görevlerini sistemli bir şekilde yerine getirebilmeleri için etkileşimde kalmaları gereken çok fazla birim ve birey olduğu görülmektedir. Yukarıdaki iki şekil, öğretmen görev seti ve yönetici görev seti arasındaki fark oldukça net bir şekilde göstermektedir. Bu geniş şema, yöneticilik işini karmaşık ve yorucu bir hale getirmektedir. İşte bu karmaşık sistemde hedeflenen kaliteyi sağlamak, yöneticilerin esas hedefi olmalıdır.

Yönetim, bir bilimdir ve bazı kişiler kendilerini bu bilimde uzman olmak üzere geliştirirler. Yönetim bilimi, teori, araştırma, uygulama ve bilgi temellerini bir araya getirdiği varsayılan bireylerce başarılı olarak uygulanır. Başarılı bir kontrol mekanizması, insanların sistemli olarak iş birliği yapması, sağlıklı bir kalite kontrol, yönetim ve denetim sistemiyle gerçekleştirilebilir. Mihçioğlu (1985), yönetimi ortak amaçları gerçekleştirmek için işbirliği yapan insan kümelerinin eylemleri olarak tanımlarken; Everard ve Morris (1990) yönetimi (Akt: Ada ve Uysal, 2009, s.6);

- Örgütsel amaçları belirlemek,
- Gelişmenin nasıl olacağını ya da amacın nasıl gerçekleşeceğini belirlemek,
- Amacın planlandığı şekilde gerçekleştirilebilmesi için var olan insan, madde ve zaman kaynağını örgütlemek,
- Süreci kontrol etmek,
- Örgütsel standartları belirlemek ve gerçekleştirmek olarak ifade etmiştir.

Yukarıdaki yönetim kavramı tanımları, eğitim ve okul yönetimi kavramlarına da ışık tutar ve tanımlarıyla paralellik gösterir niteliktedir. Erdoğan (2009), eğitim yönetimini eğitim sistemini, mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlarken; Başaran da (1996), toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütlerinin yönetimini, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme ve yenileştirme süreci olarak tanımlamaktadır (Akt: Ada ve Uysal, 2009, s.16). Dolayısıyla, okul yönetimi bir sınıfı yönetmenin ötesinde, problem çözme, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim ve değerlendirme gibi birtakım karmaşık işleri içerir (Hildebrand, 1990, s. 3). Erken çocukluk bakım ve eğitiminin kalitesine yönelik araştırmalar, okul yöneticilerinin deneyim ve eğitimlerinin okulun kalite düzeyini etkileyen faktörler olduğunu ortaya koymaktadır (Culkin, 2000, s.2).

Fakat, Türkiye açısından düşünüldüğünde, eğitim ve okul yöneticiliği mesleği tartışmaya açıktır. Eğitim yöneticiliği, dünyada ayrı bir meslek iken Türk eğitim sisteminde yöneticilik görevleri, yöneticilik eğitimi programlarından geçirilmeden, asıl mesleği öğretmenlik olanlara verilmiştir (Kaya, 1993, Akt: Ada ve Uysal, 2009, s. 23). Dolayısıyla, okul yönetiminin ve denetiminin mesleki açıdan bir çerçeveye oturmadığı görülmektedir.

Hildebrand (1990), “Çocuk Gelişimi Merkezlerinin Yönetimi” adlı eserinde şu soruları yönelmektedir (s. 3):

Bir okul yöneticisi rolünü yeterli ve verimli sergilemek için neye ihtiyaç duyar?

Başarılı bir öğretmen olarak sahip olunan deneyimler, bir okulu yönetme becerilerinde fark yaratır mı?

İşletme yönetimi yüksek lisans diploması olan ama öğretmenlik tecrübesi olmayan biri okulu, bir grup sınıfı ve öğretmeni yönetebilir mi?

Diğer insan hizmeti yapan kuruluşlarda şart koşulan yönetim bilgi ve becerisini, okul öncesi eğitim kurumlarında da şart koşturabilir mi?

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının yönetimi için öğretmen olmak yeterli iken; denetlenmesi de maarif müfettişlerince gerçekleştirilmekte ve çoğunlukla kalitenin “yapı” unsuruna dayanmakta ve gözlenebilir, somut verilere ağırlık verilmektedir. Sadece müfettiş denetimine maruz kalan kurumlar, diğer bütün paydaşları ve uzmanları arka plana atmakta, dolayısıyla yüzeysel bir değerlendirme sistemi oluşmaktadır. Bu durum, gözlemlere yönelik geri bildirimlerin ne şekilde değerlendirileceğini belirsizleştirmekte, bilimsel ve katılımcı bir denetim ve rehberlik sisteminin önüne geçmektedir (MEB, 2011, s. 7).

Ayrıca, Türkiye’de okul öncesi eğitimin kalitesini değerlendiren çalışmaların yönetim ve denetim boyutuna yönelik olarak ortaya koydukları sorun durumları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (MEB, 2011, s. 32):

- Yöneticilerin ve özellikle müfettişlerin çok azının okul öncesi eğitimi alanından mezundur; yüksek lisans derecesine sahip öğretmen ve yöneticilerin sayısı azdır;
- Müfettiş ve yöneticilerin çoğunlukla erkek, okul öncesi öğretmenlerinin yoğun olarak kadındır; yönetici ve öğretmenler arası iletişim ve işbirliği zayıftır;
- Yöneticilerin ve ilköğretim öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin önemi, gerekliliği ve içeriği hakkında eksik ve yanlış bilgiye sahiptirler ve okul öncesi öğretmenlerine destek vermemektedirler,
- Teftiş yapan müfettişler, mesleki yardım ve rehberlik yönünde yeterli değildirler.

Görüldüğü gibi, öğretmen, yönetici, denetleyici unsurları erken çocukluk eğitiminde kalitenin sağlanmasında bir zincirin halkaları gibi birbirini tamamlamaktadırlar. Kavramsal temellerin ardından, Türkiye ve Kuzey Karolina’daki EÇE sisteminin kalitesine yönelik çabalar ve en güncel uygulamalar detaylarıyla sunulmuştur.

1.7. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Kalitesi

1.7.1. Türkiye Cumhuriyetinde Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

1923 yılında Cumhuriyet’in ilanından sonra Türkiye’de ciddi eğitim reformları gerçekleştirilmiştir. Kurtuluş savaşını takip eden ilk yıllarda, öncelik toplumun okuma yazma yetkinliğinin artırılması olduğu için ilköğretim düzeyinde eğitime büyük önem verilmiştir. 1920 ve 1930’lu yıllarda, yeni bir yurttaş tipi yaratmak amacıyla, Mustafa Kemal Atatürk ve onun yürütmekte olduğu ilk hükümet toplumda eğitimi yaygınlaştırmak, zorunlu hale getirmek ve eğitim düzeyini yükseltmek ile ilgili konulara eğilmişlerdir. Dolayısıyla, Cumhuriyetin ilk yıllarında okul öncesi eğitime yönelik çabalar oldukça kısıtlı kalmıştır. Bu yıllar içerisinde en dikkat çeken okul öncesi eğitim çabası çalışan annelerin çocukları için Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından anaokulları açılmış olmasıdır. Bu sayının 1930 yılında ülke genelinde üç, 1945 yılında ise 25 olduğu bilgisini vermek genel tabloyu sunmak açısından faydalı olacaktır. 1940’lı yıllarda anaokullarının Bakanlık bünyesinde olmaksızın, Kamu ve özel kuruluşlarda açılması kararlaştırılmış ve devam eden 1950’li yıllarda okul öncesi eğitime yönelik çalışmalar yeniden yavaşlamıştır. Cumhuriyetin ilanını takip eden yaklaşık 40 yıllık bir sürenin sonunda, 1961 yılında 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile okul öncesi eğitimi yeniden gündeme taşınmıştır (Altay, İra, Ünal Bozcan ve Yenil, 2011; Oktay, 1999, Akt: Deretarla Gül, 2008; Çelik ve Gündoğdu, 2007; Ural ve Ramazan, 2007; 222 S.K.).

Takip eden yıllarda, öncelikle okul öncesi eğitimin amaçlarına, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer verilmiştir. Okul öncesi düzeyindeki eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik stratejik adımlar atmak amacıyla, Hükümet programlarında, kalkınma planlarında, Milli Eğitim Şûralarında tartışılmaya başlanmıştır (Altay ve Ark., 2011; Taner Derman ve Başal, 2010; Bilir ve Ark, 1998, Akt: Taner Derman ve Başal, 2010; Ural ve Ramazan, 2007; Şahin 2005; Akt: Deretarla Gül, 2008; Başaran, 1996; 1739 S.K)

Bu bölümde, cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar okul öncesi eğitimi düzenlemeye ve kalitesini artırmaya yönelik yapılan yasal-yönetmelik düzenlemeler, kalkınma planlarında ve milli eğitim şûralarında alınan kararlar ayrı ayrı ele alınarak tarihsel bir akış sunulmaya çalışılmıştır.

1.7.2. Yasal – Yönetmelikler

Yukarıda da bahsedildiği gibi Cumhuriyetin ilk yıllarında, ilköğretim düzeyinde çabalar yoğunlukla yürütülmüş ve okul öncesi eğitime yönelik düzenlemeler yaklaşık 40 yıl kadar göz ardı edilmiştir. İlk olarak 1961 yılında 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda okul öncesi eğitime yönelik maddeler ele alınmıştır. Bu kanun kapsamında, okul öncesi eğitimin amaçları açıklanmıştır.

İlerleyen yıllarda, sadece Milli Eğitim Bakanlığı ile sınırlı kalmayacak şekilde, gerek kalkınma planları, milli eğitim şûraları gibi stratejik kararlar boyutunda, gerekse devletin farklı birimlerinin işleyişine ilişkin yürürlüğe konulan kanun ve yönetmeliklerde okul öncesi eğitime değinildiği görülmektedir (Altay ve Ark., 2011; Deretarla Gül, 2008; Taner Derman ve Başal, 2010).

Bu yasal-yönetmelik düzenlemelere ilişkin genel yorumları yapmadan önce bu düzenlemelerin kronolojik gelişimini Tablo 1.2’de bir bütün olarak görmekte fayda vardır (Deretarla Gül, 2008; Taner Derman ve Başal, 2010; Ural ve Ramazan, 2007; Tablo 1.2’de belirtilen kanun ve yönetmelikler):

Tablo-1.2: Okul öncesi eğitime yönelik yasal düzenlemelerin kronolojisi

YIL	KANUN ADI	DÜZENLEME
1942	Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Anayasası	İşe giden kadınların çocukları için misafirhane ve gündüz bakım evleri kurulmasının gerekliliği belirtilmiştir.
05/01/1961	222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu	Okul öncesi eğitim, ilköğretim kurumları içinde isteğe bağlı bir eğitim düzeyi olarak ele alınmıştır. okul öncesi eğitim kurumlarının isteğe bağlı ilköğretim kurumları arasına alındığı ve 13. maddesinde, okul öncesi eğitim kurumlarında zorunlu öğrenim yaşına gelmemiş çocukların eğitileceği, bu kurumların gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılacağı belirtilmiştir.
1962	Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği	Bu yönetmelikten sonra, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çabalarının arttığı görülmektedir. okul ve sınıfların amaçları, kuruluş şartları, yönetimleri ve buralara kabul edilecek öğrencilerin özellikleri maddeler halinde ele alınmıştır.
08/06/1965	625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu	Özel okul öncesi kurumlarına yönelik düzenlemeleri içerir.
24/06/1973	1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	Örgün Eğitim başlığı altında okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri ve kuruluşu yer almaktadır. “Her yerde eğitim” vurgusuyla, okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak ele alınmıştır. Amaç, ve görevleri verilmiştir.
1977		Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Okul Öncesi Eğitim Şubesi” kuruldu.
27/05/1983	2828 sayılı	Bu kanun, okul öncesi eğitimi korumaya, bakıma ve yardıma muhtaç çocuklar açısından ele

	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu	almaktadır.
29/12/1983	'Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik'	Özel ve tüzel kişilerce açılan özel kreş ve gündüz bakımevlerinin işleyişine bu kanunda yer verilmiştir.
30/04/1992	3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun	Bakanlık bünyesinde "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. Genel müdürlük üniversitelerle işbirliğine giderek okul öncesi eğitim programını geliştirmiştir.
1992	Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Kurumlar Yönetmeliği	Okul öncesi eğitim uygulamalarına dair detayları düzenleyen bir yönetmeliktir.
08/10/1996	Özel Kreş ve Gündüz Bakım evleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik	Kamu kurum ve kuruluşları dışındaki özel kreş, gündüz bakım evi ve çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyiş esaslarını açıklar.
Kasım, 1999	Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi	Eğitimin her kademesi için toplam kalite yönetimi uygulamaları başlatılarak, nitelik artırma çalışmaları başlamıştır.
14/07/2004	Gebe ve Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik	150 ve daha fazla kadın işçi çalıştıran kurumlarda, okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için okullar açılması ile ilgili hükümleri ele almaktadır.
08/06/2004	Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği	Okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişini düzenleyen güncel bir yönetmelik olarak
Ocak, 2005	Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi	1999 yılında yayınlanan yönergeyi güncelleyerek, toplam kalite uygulamaları, "ödül" motivasyonu ile yeniden şekillendirilmiştir.
2011	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı "Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü" nün kurulması	Bu düzenlemeyle birlikte, 1981 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na "Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü" adı altında bağlanmıştır.
14/09/2011	28054 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname	Bu KHK ile birlikte, MEB bünyesinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş ve okul öncesi ve ilköğretim faaliyetleri bu çatı altında yürütülmeye başlanmıştır.
30/03/2012	İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun	8 yıllık kesintisiz eğitim sistemi, yerini 4+4+4 Eğitim Sistemine bırakmıştır. Bu sistemle beraber çocukların ilkokula başlama yaşları 72 aydan 66 aya düşürülmüş, okul öncesi eğitimin isteğe bağlı bir eğitim düzeyi olduğu ifade edilmiştir.
26/07/2014	MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	Bu yönetmelikle beraber, okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeyindeki kurumlara yönelik düzenlemeler aynı yönetmelik içerisinde ele alınmaya başlamıştır.
Ocak, 2014	MEB Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi	
2014	Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi	Bu rehber, okul öncesi eğitim kurumlarının rehberlik ve denetim süreçlerini detaylarıyla açıklamaktadır.
Mart, 2015	Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı	Bu kılavuz, ilköğretim ve okul öncesi eğitim kurumları standartlarını ve değerlendirme süreçlerini detaylarıyla anlatan yeni "Kurum Standartları Sistemi" nin uygulama yönergesi niteliğindedir.
30/04/2015	Özel Kreş ve Gündüz Bakım evleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik	1996 yılında yayınlanan yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yönetmelik, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü kapsamında yürütülen özel kreş, gündüz bakımevleri ve özel çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyiş esaslarını yeniden düzenleyen en güncel yönetmeliktir.

Tablo 1.2’de de görüldüğü gibi, Türkiye’de okul öncesi eğitimle ilgili yasal-yönetmelik düzenlemeler, 1961 yılında yürürlüğe giren 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile başlamaktadır. İlerleyen yıllarda, Milli Eğitim Şûraları ve Kalkınma planlarının da etkileriyle okul öncesi eğitime yönelik özerk uygulamalar yaratılmaya çalışılmıştır. 1977 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Okul Öncesi Eğitim Şubesi” kurulmuştur. 1992 yılında “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Bu gelişmeler, okul öncesi eğitim açısından kritik öneme sahiptir. Cumhuriyet tarihinde ilk kez alana özel düzenleme ve uygulamaların başlaması, sistem açısından ümit vadeden gelişmeler olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, okul öncesi eğitim çabaları özellikle çalışan annelerin bakım ve eğitime muhtaç çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla açılan kurumlarda başlamıştır (Oktay, 1999, Akt: Deretarla Gül, 2008). Bu kurumlar okul öncesi eğitim sisteminin temellerinin atılması açısından oldukça kritik değer taşımaktadır. Çalışan annelerin çocuklarına yönelik uygulamalar günümüzde de güncellenerek yürürlükte kalmaya devam etmektedir. Bu düzenlemelerden birisi, 2004 yılında yürürlüğe giren “Gebe ve Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik”tir.

Türkiye’de eğitim sisteminin kalitesini artırmaya yönelik olarak bugünkü uygulamalar için de yol gösterici olan bir başka çalışma, bir proje niteliğinde yürütülen Eğitimde Toplam Kalite Uygulamaları olmuştur. 1999 yılında başlayan TKY çalışmalarının amacı, okulda ve sınıfta kaliteyi artırmaktır. Bu amaçla, okullarda stratejik planlama, bütüncül kalite uygulamaları ve özdeğerlendirme süreçlerini işe koşan, ilk kapsamlı kalite çalışmaları başlamıştır (MEB, 1999B; MEB, 2002B).

Bütün bu gelişmelere ek olarak okul öncesi eğitimi kapsayan ve niteliğini geliştirmeyi amaçlayan farklı kurumlar ve yasal-yönetmelik metinler de göze çarpmaktadır. Bunlardan birisi 1981 yılında kurulan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’nu (SHÇEK) düzenleyen 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu’dur. Kurum, korunma ve bakıma muhtaç çocuklara yönelik hizmetleri düzenlemesinin yanında, özel kreşler, gündüz bakım evleri ve özel çocuk kulüplerine dair işleyişleri de düzenleyen yönetmeliklerden sorumlu olmuştur. Dolayısıyla okul öncesi eğitim adına Türkiye’de MEB ile beraber oldukça önemli yere sahip kurumlar arasında yer almıştır. İlerleyen yıllardaki gelişmeler ve yeni düzenlemelerle beraber,

SHÇEK, 2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlanmıştır ve yönetmelikler güncellenerek uygulamalara bakanlık bünyesindeki "Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü"nde devam edilmeye başlanmıştır (2828 S.K.; <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/>).

2011 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile okul öncesi eğitim MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde ele alınmaya başlanmıştır. Müdürlüğün görevleri arasında (28954 S.KHK.,Md-7),

"a) Okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak.

b) Okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak." bulunmaktadır.

Bu düzenlemeyi, ülke eğitim sisteminde, son yıllardaki en önemli gelişmelerden birisi takip etmiştir. 2012 yılında, Türk Eğitim Sistemi'nde köklü bir değişikliğe gidilmiş ve ilköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun yayınlanmıştır. Bu kanun ile 8 yıllık kesintisiz eğitim sistemi, yerini 4+4+4 Eğitim Sistemine bırakmıştır. Bu sistemle beraber çocukların ilkokula başlama yaşları 72 aydan 66 aya düşürülmüş, okul öncesi eğitimin isteğe bağlı bir eğitim düzeyi olduğu ifade edilmiştir. Bu düzenleme, çocukların okul öncesi eğitim fırsatlarından yararlanma sürelerini kısıtlaması açısından eleştirilere maruz kalmıştır (6287 S.K.; AÇEV ve ERG, 2013).

Yukarıda açıklanan tüm gelişmelere ek olarak, son yıllarda yeni düzenleme ve uygulamalar açısından oldukça hareketli yıllar olmuştur. 26.07.2014 tarihinde Bakanlık okul öncesi eğitimi düzenleyen yeni bir yönetmeliği yürürlüğe koymuştur. Bu yönetmelik "Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği"dir. Bu yeni düzenleme ile okul öncesi eğitim spesifik yönetmeliğini kaybetmiş ve ilköğretim düzeyindeki kurumlarla beraber ele alınmıştır. (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014) Aynı zamanda, Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü de kapatılarak, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü altında "Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı" çatısı altında düzenlemeleri yürütülmeye başlanmıştır.

Bahsedilen 2014 yönetmeliğini takiben, aynı yıl içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim denetim süreçlerine dair yeni kararlar almışlardır. Eğitim denetçileri Bakanlığa bağlı "Maarif müfettişleri başkanlığı" altında konumlandırılmışlar ve yeni denetim ve

rehberlik uygulamalarına başlamışlardır. Her eğitim düzeyini ayrı olarak ele alan denetim ve rehberlik rehber kitapları basılmıştır. Bunlardan okul öncesi eğitimi düzeyini ele alan rehber kitap “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi” olarak geçmektedir. Bu rehber kitap, müfettişlere denetim ve rehberlik boyutlarında okullarda hangi işlemleri hangi adımlarla gerçekleştirecekleri konusunda detaylı bilgiler sunmaktadır. (MEB, 2014B).

Son olarak ise 2015 Mart ayında yayınlanan “Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı” ile eğitimde standartlara dayalı uygulamalara başlanmıştır. Bu kılavuz, şu aşamada eğitim sisteminde kalite uygulamalarının en güncel ve kapsamlı olanıdır. Cumhuriyetin kurulmasından bugüne kadar birçok milli eğitim şûrasında, kalkınma planında, eğitimin niteliğini artırma projelerinde ve araştırmalarında getirilen standartlaşma önerilerinin vücut bulmuş hali olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu standartlar sisteminin işleyişi, ilerleyen bölümlerde detaylı olarak ele alınmıştır. (Bkz. 1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Standartları)

1.7.3. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim

30 Eylül 1960 tarihinde, Başbakanlığa bağlı Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulmasıyla birlikte Türkiye’de ekonomik, sosyal ve kültürel politikaların ve hedeflerin belirlenmesi amacıyla beş senelik kalkınma planları yapılmaya ve yayınlanmaya başlanmıştır. Bunlardan birincisi 1963 yılında olmakla beraber, günümüze kadar toplamda 10 adet beş yıllık kalkınma planı yayınlanmıştır (www.kalkinma.gov.tr). Bu planlarda eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik kararlar da alınmıştır. Dolayısıyla bu kararlar, okul öncesi eğitimin niteliğini artırma, yaygınlaştırmaya yönelik amaçları da kapsamaktadır.

Kalkınma planlarında ilk kez II. Beş yıllık kalkınma planında (1968-1972) okul öncesi eğitime değinildiği görülmektedir. Bu planda, okul öncesi eğitim, 3-6 yaşlarındaki, anne eğitiminden yoksun çocukların eğitimi olarak ele alınmıştır. Kalkınma planı döneminde okul öncesi eğitim hizmetleri vermek amacıyla kurulması planlanan bağımsız anaokulları, anasınıfları ve kız meslek liseleri bünyesinde çocuk yuvalarının kurulacağı ifade edilmiştir.

III. Beş yıllık kalkınma planında (1973-1977), yurt genelindeki eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve eğitim araçlarının dengesiz dağıldığı ve bu durumun fırsat eşitsizliklerine sebep olduğu belirtilmiştir. Anne eğitiminden yoksun 3-6 yaş çocukları

için yapılan okul öncesi eğitim çalışmalarının da sınırlı olduğu ifade edilerek, önceki plandan sonra 1970-71 öğretim yılında varılan okul öncesi eğitim kurumu, öğretmen ve çocuk sayıları sunulmuştur.

IV. Beş yıllık kalkınma planı (1979-1983), önceki plan dönemlerinde okul öncesi eğitime yeteri düzeyde eğilme şansının olmadığı ve kaynak sınırlılıklarından kaynaklı olarak gelişmelerin beklenen şekilde olmadığı ifade edilmiştir. Yine güncel okul, öğretmen ve çocuk sayıları istatistiklerle belirtilmiş ve yeni hedefler koyulmuştur. Bu hedefler, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve bu dönem çocuklarının sağlıklı beslenmesinin sağlanması yönündedir. Bu maddeler aşağıda verilmiştir:

(1) *En çok kentleşmiş yörelerden başlamak üzere özellikle gecekondu ve işçi çocukları hedef alınarak geliştirilecek olan okul öncesi eğitimi pilot uygulamaları ele alınacaktır. Okul öncesi eğitimi, pilot uygulama sonuçlarına göre ve yapılacak yeni düzenlemelerle eğitim sisteminin rasyonel bir yapıya kavuşturulmasından sonra sistemin bütünlüğü dikkate alınarak yaygınlaştırılacaktır. Sistemin geliştirilmesinde mevcut kapasitelerden yararlanılması esas olacaktır (s.456).*

(2) *Beslenmenin özel dikkat istediği doğum sırası ve küçük çocukluk yaşları, Türkiye'de beslenme sorunlarına en sık rastlanan devrelerdir. Okul öncesi çocuklar 0 - 5 yaş arasında yetersiz ve dengesiz beslenmeye bağlı olarak yüzde 20 oranında büyüme ve gelişme geriliklerine rastlanmaktadır. Çocuk ölümlerinin nedenlerinin yüzde 50'sinin beslenme bozuklukları olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan, Türkiye'de kadının doğum öncesi ve sonrasının gerektirdiği özel bir beslenme ile desteklenememesi, bir halk sağlığı sorunu olarak ağırlık taşımaktadır (s.462).*

(3) *Ana - çocuk sağlığı hizmetlerinde, okul ve okul öncesi çağıdaki çocuklara yönelik beslenme programları, görülen eksik beslenmeye ve beslenme eğitimine ağırlık verecek biçimde yeniden düzenlenecek, 0-6 yaş arası çocukları beslemede zorluk çeken ailelere Devlet yardımı sağlanacaktır (s.469).*

V. Beş yıllık kalkınma planında (1985-1989), okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %10'a varacak şekilde artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, kadınların çalışma hayatına katılımının artmasıyla doğan kreş ve gündüz bakım evi ihtiyacının artırılması ve talepleri karşılayacak sayı ve niteliğe kavuşması hedeflenmiştir.

VI. Beş Yıllık Kalkınma Planında (1990-1994), okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %11,5'e varacak şekilde artırılması hedeflenmiştir. VII. Beş Yıllık Kalkınma Planında (1996-2000) ise aynı hedef %16 olarak belirlenmiştir.

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005), 1999-2000 öğretim yılına kadar okul öncesi eğitim sisteminde yaşanan sorunların altı çözülmüştür. Bu sorunlar, kalabalık sınıflar, kaynak yetersizlikleri ve insan gücü yetersizlikleri olarak ifade edilmiştir (Md. 102-104). Okul öncesi eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik olarak en somut hedefler bu plan döneminde konulmuştur. Kurumlar arasındaki hizmet farklılıklarını

gidermek amacıyla, standartların oluşturulması hedeflenmiştir (Md.688). Ayrıca, okul öncesi eğitim düzeyinde toplum tabanlı milli, ahlaki ve manevi değerlere bağlı eğitim programlarının özendirileceği belirtilmiştir.

IX. Beş Yıllık Kalkınma Planında (2007-2013), okul öncesi eğitimde %100 oranında okullaşmanın sağlanamamış olması eleştirilmiştir. Bu düzey eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla “öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyaçlarının karşılanması, eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesi, toplumsal farkındalık düzeyinin yükseltilmesi, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimlerinin artırılması” hedeflenmiştir (Md. 584). Ayrıca, kaliteli eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması amacıyla kalite güvence sisteminin kurulması, standartlar belirlenerek yaygınlaştırılması ve performans ölçümüne dayalı bir sistem yaratılması hedefi belirlenmiştir (Md. 602).

Son olarak, X. Beş Yıllık Kalkınma Planında (2014-2018) okul öncesi eğitimin kalitesini artırma çalışmalarına geniş yer verilmiştir. Geçmiş plan dönemlerinde tüm kademelerde okullaşma oranlarının artırıldığı, fiziki ve beşeri altyapının geliştirildiği, sınıf başına düşen çocuk sayılarının azaltıldığı, fakat okul öncesi eğitime erişimin hala uluslar arası ortalamaların gerisinde kaldığı belirtilmiştir. Eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki nitelik ve fırsat eşitsizliği sorunlarının sürdüğünün altı çizilmiştir. Bu sorunlardan yola çıkılarak,

- *Kaliteli, hesaplı ve kolay erişilebilir kreş ve okul öncesi eğitim imkanlarının yaygınlaştırılması (s.193),*
- *Yerel yönetimlerin şehirlerde çocuk dostu güvenli ortamları yaygınlaştırılması (s.193),*
- *İmkanları kısıtlı hane ve bölgelerde, öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitime erişim fırsatları yaygınlaştırılması (s.32),*
- *Eğitim sisteminin performansının değerlendirilmesine imkan tanıyacak şekilde ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizması geliştirilmesi hedefleri koyulmuştur (s.32).*

Yukarıda açıklanan kalkınma planı hedeflerinde, özellikle okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmaya üzerinde durulduğu, son yıllarda ise kalite standartlarına sahip olmanın hedeflendiği görülmektedir. Yaygınlaştırma üzerinde durulurken, planlarda 1989-90 öğretim yılı itibariyle geçen okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının gelişimi Tablo 1.3'te sunulmuştur.

Tablo-1.3: Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitimde Gelişmeler ve Hedefler (Kaynak: Kalkınma Planları)

	1989- 1990 (4-6 Yaş)	1994- 1995 (4-6 Yaş)	1995- 1996 (4-5 Yaş)	1999- 2000 (4-5 Yaş)	2006- 2007 (4-5 Yaş)	2012- 2013 (4-5 Yaş)	2013- 2014 (4-5 Yaş)	2018 hedefi (4-5 Yaş)
Okul Öncesi Eğitimde Brüt Okullaşma Oranı (%)	2,8	5,1	7,7	9,8	24,0	44,0	47,0	70,0

Tablo 1.3'te görüldüğü üzere, 1989-1990 öğretim yılında 4-6 yaş düzeyinde %2,8 olan okullaşma oranları, ilerleyen yıllarda hedeflerin altında kalmakla beraber artış göstermeye devam etmiştir. Fakat, 4+4+4 zorunlu eğitim sistemiyle beraber ilkokula başlama yaşının 5 yaşa çekilmesi, 4-5 yaş okullaşma oranlarında önemli oranda fark yaratmıştır. Bu yükselen oranın içerisinde okul öncesi eğitim ve ilkokul okullaşması arasındaki farkın iyi kestirilmesi gerekmektedir. 2014-2018 hedefinin ise 4-5 yaşlarda okullaşmanın %70 düzeyine çıkarılması olduğu görülmektedir.

1.7.4. Milli Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitim

“Şûra”, Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliğinde Milli Eğitim Bakanlığının en yüksek danışma kurulu olarak tanımlanmaktadır. Bu kurul, Türk millî eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder; tavsiye kararları alır (8.7.2014/ 29054 sayı). Milli Eğitim Şûralarının toplanması, yönetmeliğin 11. Maddesinde açıklanmaktadır. Maddeye göre, Şûra, Bakanın daveti üzerinde 4 yılda bir toplanmaktadır. Türkiye Cumhuriyetindeki ilk milli eğitim şûrası 17-29 Temmuz 1939 tarihinde gerçekleştirilmiştir ve günümüze kadar toplam 19 şûra toplantısı gerçekleşmiştir. Toplantılar, Türkiye’de yürütülmekte olan eğitim sistemini tüm yönleriyle ele alması, sorunlar ve çözüm önerileri ortaya koyması açısından sistemin gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

Şimdiye kadar Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlar da ülkemizde okul öncesi eğitimin gelişimini inceleme açısından yardımcı bir kaynak olarak ele alınabilmektedir. Bu başlık altında da okul öncesi eğitim temalı şûra kararları kronolojik olarak ele alınmıştır.

İlk dört eğitim şûrasında okul öncesi eğitime dair karar alınmadığı görülmektedir. 4-14 Şubat 1953 tarihinde toplanan 5. Milli Eğitim Şûrasında, ilk kez okul öncesi eğitime dair bir gündem maddesi ele alınmıştır. Okul öncesi öğretim kurumları olan anaokullarına yönelik program ve yönetmeliğin incelenmesi hakkında alınan gündem

maddesinin ardından, dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri tarafından, “Okul öncesi eğitim ve öğretim teşkilatıyla tamamlayıcı kurslar, ihtiyari müesseseler mahiyetinde (isteğe bağlı kurumlar bünyesinde) kurulacaktır.” ifadeleri kullanılmıştır.

Devam eden üç şûra toplantısında okul öncesi eğitimle ilgili yeni bir gündem maddesi ya da karar bulunmamaktadır. 24 Haziran – 7 Temmuz 1974 tarihli 9. Milli Eğitim şûrasında ise okul öncesi eğitime oldukça geniş yer verildiği görülmektedir. Bu toplantı kapsamında, okul öncesi eğitimin, örgün eğitim sistemi içerisindeki kapsamı, amaçları, görevleri ve kuruluş yapısı irdelenmiştir.

“I-KAPSAM Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (M. E. T. K. Madde–19).

II-AMAÇ VE GÖREVLER Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

- 1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanılmasını sağlamak*
- 2. Onları temel eğitime hazırlamak*
- 3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak*
- 4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (M. E. T. K. Madde–20).*

III- KURULUŞ Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının birinci devresine bağlı ana sınıfları hâlinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulanma sınıfları olarak da açılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı Millî Eğitim Bakanlığınca yönetmelikle düzenlenir. İş Kanunu'na tabi işyerlerinin hangi şartlarla okul öncesi eğitim kurumu kurmaları gerektiği, Millî Eğitim ve Çalışma Bakanlıkları tarafından birlikte düzenlenecek bir tüzükte gösterilir (M. E. T. K. Madde–21).”

23-26 Haziran 1981 tarihinde toplanan 10. Milli Eğitim Şûrası'nda, kritik kararlar alınmıştır. Okul öncesi eğitimi 0-60 ay çocukların eğitimi kapsamında ele alan kararlar arasında, yaygınlaştırma başta olmak üzere okul öncesi eğitimin niteliğini artırmaya yönelik pek çok karar alınmıştır. Bu kararlar:

- 1- Okul öncesi eğitimi 0–5 yaş (0–60 ay) çocuklarının eğitimi*
- 2- Ana sınıflarının başlangıçta zorunlu olmayan ancak zamanla zorunlu kılınacak bir düzey olarak alınması*
- 3- Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri*
- 4- Okul öncesi eğitimi ana sınıfının kırsal ve gecekondu yörelerinde, Türkçe eğitimine ağırlık verilecek şekilde öncelikle yaygınlaştırılması*
- 5- Okul öncesi eğitimin yurt düzeyinde yaygınlaştırılmasında; Millî Eğitim Bakanlığının diğer kurumlarla iş birliğini ve bu kurumların okul öncesi eğitime katkılarını sağlayacak yasal önlemlerin alınması*
- 6- Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi*

- 7- *Ana sınıfı öğretmenleri için el kitapları hazırlanması*
- 8- *Millî Eğitim Bakanlığı "Ders Araçları Yapım Merkezi" nde anasınıflarında uygulanacak programlara uygun öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi*
- 9- *Okul öncesi eğitim çağı çocukları ile bunların ana ve babaları için kaynak materyaller hazırlanması*
- 10- *Okul öncesi eğitim gören çocukların gelişimini izlemede kullanılmak üzere "Öğrenci Gelişim Dosyası" ve izleme araçları geliştirilmesi*
- 11- *Okul öncesi eğitimden öncelikle yararlanması gerekenleri belirlemek için kullanılacak tanıma araçları geliştirilmesi*
- 12- *Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen sağlamada mevcut kaynakların değerlendirilmesi*
- 13- *Mevcut okul öncesi eğitim kurumları öğretmen, yönetici ve uzman personelin hizmet içi eğitimden geçirilmesi*
- 14- *Öncelikli yörelerden başlanılarak temel eğitim okullarında birer yıllık anasınıfları ve kız meslek liselerinde uygulama ana sınıfları açılması*

Yukarıdaki kararlar arasında dikkat çeken bir diğer hedef, günümüzde hâlâ hedeflenmekte olan okul öncesi eğitim düzeyinin zorunlu eğitim kademesi haline getirilmesidir.

8-11 Haziran 1982 tarihinde toplanan 11. Milli Eğitim Şûrasında okul öncesi öğretmeni yetiştirme konusunun merkeze alındığı görülmektedir. Bu toplantıda, okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları detaylı bir şekilde ele alınmıştır ve bu programların amaçları, fonksiyonları, ilkeleri, içerik ve etkinlik kategorileri hakkında kararlar alınmıştır.

18-22 Haziran 1988 tarihinde toplanan 12. Milli Eğitim Şûrasında, okul öncesi düzey için öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik kararlar dikkat çekmektedir. Yükseköğretim kurumlarından mezun olacak öğretmenlerin ihtiyacı karşılanması sağlanana kadar, okul öncesi eğitim kurumlarına lise ve dengi okul mezunlarının pedagojik formasyon kursları yardımıyla "öğretmen yardımcısı" ve "eğitici" olarak istihdamının sağlanması hedeflenmiştir (Karar-2). Bir diğer öğretmen yetiştirme hedefi olarak ise, yükseköğretim programlarının okul öncesi eğitim kademesine öğretmen yetiştiren programlarının iki yıllık olması ve meslek lisesi mezunlarının bu bölümlere hak kazanmasında avantajlı durumda olması önerilmiştir (Karar-7).

Bu şûrada okul öncesi eğitimle ilgili bir diğer madde okul öncesi eğitim programlarının, aileden gelen yetersizlikleri gideren, çalışan ailelerin çocuklarına bakım ve eğitim imkânı sunan, ilkokula hazırlayan, Türkiye'nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına, değer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesidir (Karar-23). Ayrıca,

66-72 ay grubu çocuklar için "oyunla eğitim" programının geliştirilmesi önerilmiştir (Karar-25).

13. Milli Eğitim Şûrasında okul öncesi eğitim sistemine dair karar alınmamıştır. Ancak, takip eden 27-29 Eylül 1993 tarihinde toplanan 14. Milli Eğitim Şûrasında bu konu tekrar gündeme alınmıştır. Bu şûra tamamen okul öncesi eğitim sorunları ve eğitim yöneticiliği konularını ele almıştır. Okul öncesi eğitime dair alınan kararlar aşağıdaki gibidir:

- 1- *Okul Öncesi Eğitimi'nin geliştirilerek yaygınlaştırılması, Kalkınma Planlarındaki hedeflere ulaşılması sağlanacaktır.*
- 2- *Aynı yaş grubuna hizmet veren Okul Öncesi Eğitimi kurumlarından; anaokulu, "36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel ve Resmî Okul Öncesi Eğitimi kurumu"; ana sınıfı, "60-72 aylık çocukların, resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan Okul Öncesi Eğitimi Kurumudur"; şeklinde tanımlanacaktır.*
- 3- *Millî Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı ile iş birliği içerisinde işletmelerde kreş açma uygulaması sağlanacak, kapsamının genişletilmesi hususunda gerekli mevzuat çalışmalarına başlatılacaktır. Bu hususun sağlık reformu çalışmalarında dikkate alınması sağlanacaktır.*
- 4- *Okul Öncesi Eğitim alanındaki her çeşit kademe ve görevler için, personelde aranacak nitelikler ile görev ve sorumluluklar belirlenecek ve bunlar bir sertifika sistemine bağlanacaktır.*
- 5- *Toplu konut projelerinde yeter sayı ve kapasitede okul öncesi eğitim kurumunun açılmasına yer verilmesi hususunda gerekli çalışmalar yapılacaktır.*
- 6- *0-72 ay çocuğuna Okul Öncesi Eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürülüler için rehabilitasyon merkezleri vb. sosyal tesislerin, yapılarının geliştirilmesi için Devlet Kredisi ve teşviklerin artırılmasına ve vergilendirmenin azaltılmasına çalışılacaktır.*
- 7- *Belediyeler, Kamu İktisadi Teşekkülleri, Vakıflar, Dini Kuruluşlar ve diğer özel müteşebbislerin Okul Öncesi Eğitimi Kurumları açmaları teşvik edilecek ve desteklenecektir.*
- 8- *Okul Öncesi Eğitim Kurumu binası yapılması için hazine arazilerinin bu amaçla tahsisi belediyeler ve kooperatiflerden de yararlanılması hususunda yasal düzenlemeler yapılacaktır.*
- 9- *Okul Öncesi Eğitimi konusunda anne babaları yetiştirmek amacıyla "ana ve baba okulu" uygulamaları yaygınlaştırılacaktır.*
- 10- *Türkiye genelinde okul öncesi eğitimi hizmetlerine ilişkin sayısal verilerin kesin ve sağlıklı bir şekilde elde edilmesi için bir araştırma projesi hazırlanıp gerçekleştirilecektir.*
- 11- *Okul Öncesi Eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması amacıyla eğitim yatırımlarına verilen teşviklere ilave olarak, okul öncesi eğitimine verilen teşviklerde ek artı puan verilmesi sağlanacak, "ev yuvaları" projesi yaygınlaştırılacaktır.*
- 12- *Okul Öncesi Eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması ve kurumsallaşması için belediye gelirlerinden, mevduat gelirlerinden, eğitim sektöründe kazanç elde eden özel kuruluşlardan alınacak paylar, gümrüklerdeki malların satışlarından elde edilen gelirler, konut fonundan sağlanan gelirlerin belirli bir yüzdesi; eğitim vakıflarından sağlanacak katkıların toplanacağı "Okul Öncesi Eğitim Fonu" kurulacaktır.*

13- Küçük il ve ilçe merkezleri ile gecekondü semtlerinde yaşayan gelir düzeyi düşük ailelerin yoğun olduğu merkezlerde ikili eğitim yapacak anaokulları projesi gerçekleştirilecektir.

14- Millî Eğitim Bakanlığı ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarına ait boş binalarda gerekli tadilat yapılarak Okul Öncesi Eğitimine kazandırılması, mevcut bina ve kaynakların rasyonel ve verimli şekilde kullanılması sağlanacaktır.

15- Okul Öncesi Eğitiminin yaygınlaştırılmasında Yap, İşlet, Devret modelinden yararlanılacak, bölgelerin şartlarına uygun tip projeler geliştirilecektir.

16- Millî Eğitim Bakanlığı, Üniversitelerle iş birliği yaparak paket programlar hazırlayacak pilot okullarda uygulanacak ve alınan sonuçlara göre bu programlar, çocuğun ihtiyacını karşılayacak nitelikte ve bilimsel çerçevede, farklı kurum ve kuruluşlara göre esneklik ilkesine bağlı kalınarak geliştirilecektir.

17- Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygun görüşüne dayalı olarak, okul öncesi çocuk kitabı ve oyuncakları gibi materyal üreten, ithal eden işletmelere vergi ve gümrük indirimi ve gerektiğinde kredi verilerek, teşvik edilmeleri sağlanacaktır.

18- "Okul Öncesi Eğitim Merkezleri" kurulmak suretiyle bunların bünyesinde öğretmenlere program, materyal, danışma ve rehberlik hizmeti verecek "Öğretmen Kaynak Birimleri" oluşturulacaktır.

19- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, Okul Öncesi Eğitimi ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılacak; Okul Öncesi Eğitimi ile ilgili bütün mevzuatı kapsayacak şekilde bir "Okul Öncesi Eğitimi Kanunu çıkarılması için gerekli çalışmalar yapılacaktır.

20- Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile Okul Öncesi Eğitimi'ne öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında bütünlük sağlayıcı "program geliştirme çalışmaları" yapılacak ve bu kurumların bünyesinde uygulama anaokulları açılacak; Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği programı ile anaokulu öğretmenliği programının birbirinden ayrılması sağlanacaktır. Bu kurumlara Uygulama Anaokulları da eklenecektir.

21- Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin programlarına Okul Öncesi Eğitimi okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması sağlanacaktır.

22- Okul Öncesi Eğitimi alanını seçen üniversite öğrencilerine ayrılacak "3580 Sayılı Kanun kapsamındaki öğrenci kontenjanları" artırılacaktır.

23- Okul Öncesi Eğitimi kurumlarında görev alacak personelin görev analizleri yapılacak, Yurt dışında görevlendirilecek Okul Öncesi Eğitimi öğretmenleri başarılı öğretmenler arasından seçilecektir. Bu öğretmenler yabancı dili de içine alan bir hazırlık eğitiminden geçirecektir.

24- Doğu ve Güneydoğu bölgelerimiz başta olmak üzere, bütün ülkemizde görevi başında şehit edilen öğretmenlerimizin ailelerine yapılmakta olan yardımların artırılması ve çocuklarının her türlü eğitim-öğretim giderlerinin karşılanması için, gerekli çalışmalar başlatılacak ve sonuçlandırılacaktır.

25- Öğretmen yetiştirmede, Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında sürekli bir iş birliği sağlamak amacıyla "Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu" oluşturulması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacaktır.

13-17 Mayıs 1996 tarihinde toplanan 15. Millî Eğitim Şûrasında, 5-6 yaş okul öncesi eğitim düzeyinin 8 yıllık kesintisiz ilköğretim bünyesine alınarak zorunlu hale getirilmesi önerilmiştir (Md.-2). Okul binaları yapılırken okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda fiziksel düzenlemeler yapılması önerilen bir diğer uygulamadır (Md.-11). Aile Katılım Programları ve Ana Baba okulları gibi

programlarla, okul öncesi dönemden itibaren aile eğitiminin güçlendirilmesi önerilmiştir (Md.41). Okul öncesi özel ve resmi kurumlarının denetimlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca yapılması kararlaştırılmıştır (Md.-80). Bir diğer madde de okul öncesi eğitimle direkt olarak ilgili olmasa da “meslek standartları” çalışmalarının hızlandırılması yönündedir. Bu madde, okul öncesi öğretmenliği açısından da standartlaşma önerisi olarak ele alınabilir.

13-17 Kasım 1999 tarihli 16. Milli Eğitim Şûrasında, okul öncesi eğitim sistemine yönelik karar alınmamıştır. Bu şûrayı takip eden ve 13-17 Kasım 2006 tarihinde gerçekleşen 17. Milli Eğitim Şûrasında aşağıdaki kararlar alınmıştır,

1. *60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanmalıdır.*
2. *Bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanması zorunlu hale getirilmelidir.*
3. *Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör teşvik edilmelidir.*
4. *Kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmelidir.*
5. *Okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürhüleri için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri sosyal tesislerin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet desteği ve teşvikleri artırılmalı ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmelidir.*
6. *Belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmeli ve bu kurumlar desteklenmelidir.*
7. *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, gerekli düzenlemeler yapılarak, “Okul Öncesi Eğitimi Kanunu” çıkarılmalıdır.*
8. *Ülkemizde okul öncesi eğitim alacak çocuk sayısı ve nüfus bilgileri hakkında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), sağlık, nüfus müdürlükleri, muhtarlıklar ile millî eğitim müdürlükleri arasında koordinasyon ve bilgi akışı sağlanmalıdır.*
9. *Rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanmalıdır.*
10. *Cumhuriyetin 100. yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimdeki 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranı % 80'e ulaşmalıdır.*
11. *Genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.*

1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında toplanan 18. Milli Eğitim Şûrasında, okul öncesi öğretmenliği alanında öğretmen yetiştirme sürecini hızlandırmak amacıyla, üniversitelere öğretim elemanı yetiştirme çabalarına ağırlık verme ve bu alanda yurtdışına öğrenci gönderilmesine özen gösterilmesi yönünde karar alınmıştır (s.2, Md.13).

Son olarak, 2-6 Aralık 2014 tarihinde toplanan 19. Milli Eğitim Şûrasında okul öncesi eğitimi geliştirmeye yönelik alınan kararlar aşağıdaki şekildedir:

1. Programın oyun temelli olması
2. Programda değerler eğitime yer verilmesi
3. Okul öncesinden itibaren yetenek gelişiminin izlenmesi
4. Okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerinde kendi kültürümüze ait literatüre (masal, hikâye, fabl, şiir vb.) yer verilmesi
5. Okul öncesi eğitimde, öğretim programlarının çocukların özgüven becerilerini ve birey olma bilincini geliştirmeye dönük olması
6. Öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmesi
7. Okul öncesi eğitimde uygun enstrümanlarla Türk müziği çalışmalarına yer verilmesi
8. Düzeylerine uygun spor etiklerine yer verilmesi
9. Türkçenin doğru bir şekilde kazandırılması
10. Okul öncesi eğitimde tekli öğretime geçilmesi

1.7.5. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme

Türkiye’de okul öncesi eğitim önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere 1960’lı yıllarla beraber gelişim göstermeye başlamıştır. Dolayısıyla, bu düzey için öğretmen yetiştirmenin tarihi de oldukça yenidir. Özellikle, 1960’lı yıllarda kadının çalışma hayatında yer almaya başlaması, şehirleşmenin artması gibi sebeplerle ailelerin okul öncesi eğitim talebi artmaya başlamıştır. Bu taleple doğru orantılı olarak okul öncesi öğretmeni yetiştirme ihtiyacı da baş göstermiştir. 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu’nda okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme esasları ele alınmıştır. Bu esaslar, 17. Madde’de “Öğretmen okullarından veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olanlar ile yabancı memleketlerde buna denk öğrenim görmüş olanlar; lise veya kız enstitüsü mezunu olup özel okul veya kursları başarı ile bitirenler anaokullarına öğretmen olarak atanırlar.” ifadeleriyle ele alınmıştır. Bu yasal düzenlemeyi takip eden 1963-64 yıllarında kız meslek liselerinde “Çocuk Gelişimi ve Bakımı” bölümleri açılarak, bu bölümlerde okul öncesi öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Yine aynı madde, belirli bir kurstan geçirilerek sınıf öğretmenlerine verilen sertifikalarla okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilme hakkı tanımıştır (Oğuzkan ve Oral, 1983, Akt. Taner Derman ve Başal, 2010; Oktay, 1999a, Akt: Ural ve Ramazan, 2007). Ayrıca, 1960 yılında okulöncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu’nda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır (Altay ve Ark., 2011). İlerleyen yıllarda, öğretmen yetiştirme işinin yükseköğretim kurumlarına bırakılması kararı alınmıştır. İlk olarak 1979 yılında iki yıllık olarak hazırlanan “anaokulu öğretmenliği lisans programı”, 1991-92 akademik yılında yerini eğitim fakültelerinde

açılan dört yıllık “anaokulu öğretmenliği programı”na bırakmıştır. 1998 yılı itibariyle, “okul öncesi öğretmenliği” adı altında öğretmen yetiştirme çabaları devam ederek günümüze kadar ulaşmıştır. Pek çok kalkınma planı ve milli eğitim şûrasında da ele alınan okul öncesi öğretmeni yetiştirme konusunda oldukça önemli aşamalar kaydedilmiş olsa da hâlâ standartlara bağlı bir eğitimden söz etmek mümkün görünmemektedir. Çünkü eğitim fakültelerine ek olarak, aynı zamanda dört yıllık ‘çocuk gelişimi ve eğitimi’, son yıllarda açılan 2 yıllık ‘çocuk gelişimi’, kız meslek liselerinin ‘çocuk gelişimi ve eğitimi’, ‘sınıf öğretmenliği’, sağlık meslek liselerinin ‘hemşirelik’ programlarından mezun olanların da okul öncesi eğitim kurumlarında çalıştıkları bilinmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

1.7.6. Okul Öncesi Eğitimin Kurumsal Yapısı

Türkiye’de, merkezi bir eğitim sistemi mevcuttur. Bu merkezi sistem, hükümet çatısı altında çalışan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Tarihsel akışta da belirtildiği üzere 1992 yılında bu merkezi yapının içerisinde “Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” adı altındaki birimde okul öncesi eğitim uygulamaları düzenlenmiş ve yürütülmüştür.

2011 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı’nda gidilen yeni düzenleme ile “Temel Eğitim Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. Bu müdürlük bünyesinde okul öncesi ve ilköğretim uygulamaları bir arada ele alınmaya başlanmıştır. Okul öncesi eğitim düzenlemeleri ise “Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı”na bağlı olarak gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bu başkanlığın başlıca görevleri şunlardır (<http://tegm.meb.gov.tr/www/erken-cocukluk-egitimi-daire-baskanlig/icerik/185>):

- a) *Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırmak ve okul öncesi eğitime erişimi yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar yürütmek,*
- b) *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim programları ve materyalleri, kurum standartları, bütçe planlaması, mevzuat uygulamaları, mesleki gelişim ve proje konularında ilgili daire başkanlıklarıyla koordineli olarak çalışmalar yapmak,*
- c) *Erken çocukluk eğitimi konularında ilgili diğer bakanlıklarla koordineli çalışmalar yapmak.*

Bakanlık, “Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği”nde okul öncesi eğitim kurumlarını anaokulu ve anasınıfı olmak üzere iki tipte tanımlamaktadır (MEB, 2014D).

Anaokulu: 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okul

Anasınıfı: 48-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf

Bağımsız anaokulları ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumları bünyesinde açılan anasınıfları, özel ya da resmi eğitim kurumları olarak da açılabilir.

Türkiye’de MEB’e ek olarak eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları da mevcuttur. Bu kurumlar, 1981 yılından itibaren “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu” çatısı altında yürütülürken, 2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı “Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü” adı altında yürütülmeye başlanmıştır. Genel müdürlüğe bağlı olarak çalışan okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş ve işleyişi, bakanlık tarafından, en son 30 Nisan 2015 tarihinde yayınlanan “Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik” ile özel kreş, gündüz bakımevleri ve çocuk kulüplerinin işleyiş şekilleri düzenlenmiştir.

Kreş: 0-36 aylık çocuklara hizmet veren kuruluş,

Çocuk bakımevleri: 37-66 aylık çocuklara hizmet veren kuruluş,

Çocuk kulüpleri: 6-12 yaş grubu çocuklara hizmet veren kuruluşları ifade etmektedir.

Ayrıca, çocuk hizmetleri genel müdürlüğü kapsamında, korunmaya muhtaç çocuklara yönelik çocuk yuvaları ve çocuk evleri mevcuttur. Bu yerler, çocukların bütün gelişim, bakım ve korunma hizmetlerini sağlamaya hizmet eder.

Bu kurumlara ek olarak, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda kamu kurum ve kuruluşlarında çocuk ve gündüz bakım evleri açılabilir; üniversiteler ve meslek liselerinde uygulama anaokulu ve anasınıfları açılabilir.

1.7.7. Okul Öncesi Eğitim Programı

Türkiye’de ilk taslak okul öncesi eğitim programı 1989 geliştirilmiştir. Ardından, ilk resmi Okul Öncesi Eğitim Programı ise 1994 yılında yayınlanmıştır. Bu programın 37-60 aylık çocuklar için hazırlanan anaokulu programı, çocukların bütün gelişim alanlarındaki gelişimini, konular aracılığıyla desteklemek, hızlandırmak ve hedef davranışlara ulaşmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Aynı zamanda, 61-72 aylık çocuklar için uygulanan anasınıfı eğitim programına hazırbulunuşluğu sağlamayı

hedefleyen, öğretmenlere yönelik bir rehber niteliği taşıyan çerçeve bir programdır (Düşek ve Dönmez, 2012).

1994 yılı programı, 2002 yılında güncellenmiştir. 2002 programı, okul öncesi eğitime yönelik farklı program yaklaşımlarından beslenerek geliştirilmiş, yaratıcılığın tüm etkinliklerde yer almasını ön gören bir yapıdadır. Program, 36-72 aylar arasındaki çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2002A; Düşek ve Dönmez, 2012).

2006 yılı programında da önceki programlarla benzer şekilde 36-72 aylık çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesi, öz bakım becerileri kazanması ve ilköğretime hazırbulunmuşluklarının sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2006B).

2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı, geçmiş deneyimler ve alanyazın araştırmaları ışığında güncel gelişmeleri takip ederek yenilenmiştir. Bu program, çocukların gelişimini merkeze koyması açısından “gelişimsel”, program anlayışı olarak “bütüncül”, program yaklaşımı olarak ise “sarmal” yapıda idi. Program, 36-72 aylık çocukların gelişim alanlarında desteklenmesi, özbakım becerilerinin kazanmaları ve ilköğretime hazırbulunmuşluklarını sağlamayı amaçlamıştır (MEB, 2006B; Düşek ve Dönmez, 2012).

Devam eden yıllarda, belirlenen ihtiyaçlar ve gelişmelerin ışığında; ulusal ve uluslar arası projelerden elde edilen çıktılar doğrultusunda, 2006 yılı okul öncesi eğitim programı güncellenerek, 2013 yılında yeniden yayınlanmıştır. Özellikle MEB, AÇEV, UNICEF ve AB işbirliği ile 2010-2013 yılları arasında yürütülen “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi”nden elde edilen çıktılar son eğitim programının şekillenmesinde oldukça önemli rol oynamıştır (MEB, 2013).

2013 yılında uygulanmaya başlayan program, önceki programlarda da olduğu gibi Milli Eğitimin amaç ve ilkelerine uygun, çocuğu merkeze alan, bireysel farklılıklara ve gereksinimlere odaklı, çocukları ilkokula hazırlayan planlı bir eğitim süreci olarak ele alınmaktadır. Program aynı zamanda uygulayıcılar için bir rehber niteliğindedir. Okul öncesi eğitimin amaçları, ilkeleri, okul öncesi dönemde ailenin ve öğretmenin önemi, çocukların gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergelerine yer veren detaylı tablolar ve programın uygulanması, değerlendirme prosedürleri, yönerge niteliğinde bilgilerle sunulmaktadır. “Okul Öncesi Eğitiminin Planlanması ve Uygulanması” başlığı altında öğrenme merkezleri, etkinlik çeşitleri, aylık, günlük, yarım günlük plan formatları

şeması; “Değerlendirme” başlığının altında ise sırasıyla çocukların, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi ele alınmıştır. Program kitabının geri kalanı uygulanması gereken basamakları kolaylaştıracak gelişim gözlem formları, gözlem raporu örnekleri, aylık planlarda kavram, kazanım ve göstergelere yer verme durumuna ilişkin şablonlar, etkinlik plan formatları, belirli günler ve haftalar listesi ve özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilecek hususlara ilişkin verilen bilgilerle zenginleştirilmiştir (MEB, 2013; Aktan ve Akkutay, 2014).

1.7.8. Okul Öncesi Eğitimi Kurumları Standartları

Tarihçede de aktarıldığı üzere, Türkiye’de okul öncesi eğitimi geliştirmeye yönelik çabaların artmasıyla beraber, MEB, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir. Hükümet programları, kalkınma planları, eğitim şûraları, alanda yapılmış akademik çalışmalar, sivil toplum kuruluşları, uluslar arası örgütlerin işbirliğiyle yürütülen projeler ve yazılan raporlarda erken çocukluk eğitiminin nitelikli hale getirilmesine yönelik pek çok öneriler yer almaktadır. Bu öneriler doğrultusunda kaliteli uygulamalar yaratma ve bu uygulamaları değerlendirmeye yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bütün bu çalışmalar ve dünyadaki diğer iyi örnekler de hesaba katıldığında nesnel standartlarla kaliteli bir eğitimin sağlanması gerektiği kanaatine varılmış ve bu yönde çalışmalar başlamıştır. Standardizasyon sistemini birden bire yaratmak kolay olmadığı için öncül araştırma ve uygulamalarla denemeler başlamıştır. Bu anlamda (MEB, 2015, s.16),

- Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), Planlı Okul Gelişimi çalışmaları
- Öğrenci Merkezli Eğitim çalışmaları
- Öğretmen Yeterlikleri, Okul Temelli Mesleki Gelişim ve Okulda Performans Yönetimi çalışmaları
- Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite Ödülü çalışmaları
- Çocuk Dostu Okul çalışmaları bu öncül çalışmalar arasında sayılabilir.

Bu çalışmalara ek olarak AÇEV tarafından yürütülen 2011 yılında başlayan ve iki sene süren “Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları, Denetim Sistemi ve Kurum Açma Mevzuatının Güncellenmesi Projesi”ni hatırlamakta fayda vardır. Bu proje, erken çocukluk eğitimi kurumlarının kalite standartlarının hazırlanması ve işlevsel

hale getirilmesi ve eğitimin kalitesinin geliştirilmesi yönünde önemli katkılar sağlamıştır (AÇEV, 2013).

Öte yandan eğitimin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli politika belgeleri, kanun, yönetmelik ve yönergeler de standartlara giden yolda yol gösterici olmuştur. Bu belgeler (MEB, 2015, s.14-15),

- *Onuncu Kalkınma Planının “Eğitim” başlıklı bölümü*
- *60. Hükümet Programı Eylem Planının “Sosyal Yapının Güçlendirilmesi” başlıklı bölümü,*
- *Kalkınma Bakanlığı Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planları (2014-2018)*
- *Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2015-2019),*
- *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi,*
- *14 /6/ 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,*
- *5 / 1/ 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu,*
- *10 /12/ 2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu,*
- *26 /5/ 2006 tarihli ve 26179 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik,*
- *26 /7/ 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,*

Nihayet yukarıda sayılan tüm bu çabaların ışığında 2015 yılı itibariyle “Kurum Standartları Sistemi” adı ile resmi uygulamalara başlanmıştır. Bu sistem ilk olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “ Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı” ismiyle, 2015 yılının Mart ayında yayınlanmıştır ve 2014-2015 akademik yılının bahar döneminde uygulamaya koyulmuştur. (MEB, 2015).

Bu kılavuz kitap, yöneticiler, öğretmenler, müfettişler ve alan uzmanları için bir rehber niteliğindedir. Sistemde görev yapan bütün paydaşların görev tanımlarına dair detaylı standart maddeleri içermektedir. Bu sistem bütün kurumlara yeni bir e-bilgi otomasyon modülü ile değerlendirme yapma fırsatı sunmaktadır. Yönetici, öğretmen, veli ve hatta öğrencinin (ilköğretim düzeyinde başlamak koşuluyla) açısından okulları değerlendirme şansı vermektedir. Bahsedilen e-sistem ise, bakanlık tarafından yılın belirli dönemlerinde beklenen değerlendirmelerin yapılması için açılmaktadır (http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/08034550_kurumstandartlarverigi_riirehberkitab.pdf).

Kurum standartları belirli ilkelere sahiptir. Bu ilkeler (MEB, 2015);

- *Çocuğun yüksek yararını gözeten ve çocuk odaklı;*
- *İlköğretimin amaç ve hedefleriyle tutarlı, karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde toplumsal cinsiyete duyarlı;*

- *Dezavantajlı çocukların eğitim ve gelişim haklarına duyarlı;*
- *Tarafsız, şeffaf ve gelişmelere açık;*
- *Eğitimde niteliği artırmaya yönelik geçmiş ve mevcut çalışmalardan yararlanan;*
- *Kurum standartları verilerini öz değerlendirme anlayışıyla okulun sürekli gelişimi için kullanan;*
- *Kurum standartları verilerini okullar arası rekabet yerine, okulun kendi içinde bu standartlara erişimini hedefleyen bir yaklaşımla kullanan;*
- *Kurum standartları verilerini okulun denetiminde esas alınacak bir ödül ya da ceza olarak görmeyen, okulu geliştirmenin, desteklemenin ve rehberlik etmenin bir aracı olarak kullanan;*
- *Kurum standartları verilerini okul, ilçe, il ve Bakanlık merkez teşkilatı düzeyinde durum saptama, ihtiyaç belirleme, planlama, kaynakları yönlendirme, izleme-değerlendirme, rehberlik ve danışma süreçlerinde operasyonel bir araç olarak kullanan şeklinde sıralanmaktadır.*

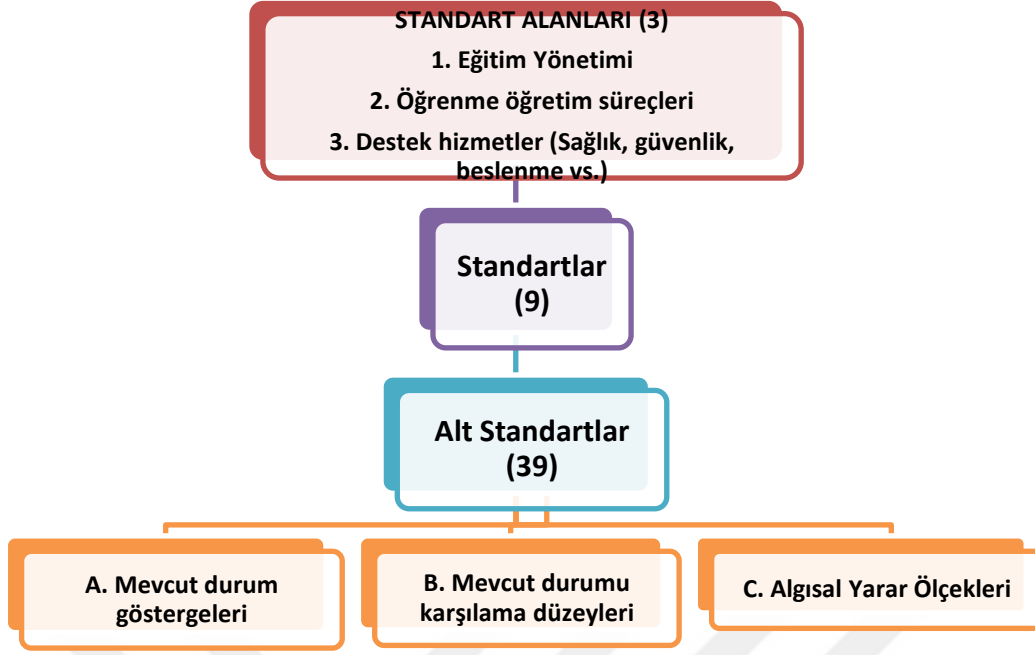
Kurum Standartlar Sistemi, eğitimin niteliğini artırmayı, sürekli olarak gelişim ihtiyacı duyan okulları yaratmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda, sistemin tüm paydaşlarını işe koşmayı hedefleyen, yönetici, öğretmen, veli, öğrenciyi de bu sürece dahil eden bir yapı planlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek adına da kılavuz kitapta, “okullarımız Kurum Standartları’nı, kendi stratejik planlamaları ve iyileştirme çalışmaları için veri sunan bir araç olarak ele almaları gerektiği” ifade edilmiştir (MEB, 2015, s. 38).

1.7.8.1. Kurum Standartlarının Yapısı

Hazırlanan standartlar belirli bir sisteme sahiptir. Bu sistem içerisinde, eğitim ortamında birbiriyle ilişki içinde olan tüm faktörleri ve paydaşları ele almak amaçlanmıştır. Okulları değerlendirmede ele alınan standartlar üç temel alandan meydana gelmektedir (MEB, 2015, s.29):

- a. Eğitim yönetimi
- b. Öğrenme öğretim süreçleri
- c. Destek hizmetler (Sağlık, güvenlik, beslenme vs)

Bu üç temel standart alanı altında, 9 farklı standart ve 39 ayrı alt standart bulunmaktadır. Standartlar ve alt standartların okul tarafından karşılanma durumunu anlamak için ise kullanılan üç veri kaynağı bulunmaktadır. Bunlar, “mevcut durum göstergeleri”, “mevcut durumu karşılama düzeyleri girdileri” ve “algısal yarar ölçeklerinden elde edilen sonuçlar”dır. Aşağıdaki şekilde Kurum standartları yapısı şematize edilmiştir.



Şekil-1.3: Kurum Standartları Bileşenleri (MEB, 2015, s. 29)

Şekil-1.3'te yer alan tüm unsurların kapsamalarını kısaca açıklamakta fayda vardır.

A. Standart Alanı

Yukarıda da belirtildiği gibi kurum standartları yapısı içerisinde 3 adet standart alanı tanımlanmıştır. Bu alanlar, eğitim yönetimi, öğrenme-öğretim süreçleri ve destek hizmetler. Bu standart alanlarının içeriği aşağıda açıklanmıştır.

İ. Eğitim Yönetimi:

Eğitim sürecinin tüm paydaşlarını (okul personeli, veliler, öğrenciler, yakın çevre vs) kapsayan, katılımcı ve demokratik uygulamalarla, gelişim odaklı, stratejik planlamaya dayalı okul yönetimleri yaratmak bakanlık tarafından önemsenen bir unsurdur. Bu anlamda, standartlar çerçevesinde, temel alanlardan birisi de “eğitim yönetimi” alanı olarak yer almaktadır. Bu alandaki standartların kapsamı aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2015, s. 52):

- Okulun gelişimini ve bunun için etkili stratejik planlama,
- Okul çalışanlarının mesleki gelişimi,
- Temel okul aktörleri olarak öğretmenlerin, çocukların ve velilerin okul yönetimine katılımı,
- Okul aktörlerinin okula uyum, bağlılık, motivasyonlarının artırılmasını ve mahremiyet haklarının korunması,
- Çocukların akademik başarıları gelişimlerinin etkili şekilde yönetilmesi,
- Bir yönetim aracı olarak e-Okul sisteminin etkin kullanımı,

- *Okulun kayıt kabul alanındaki tüm çocukların erişim ve devamlarının sağlanması.*

ii. Öğrenme-Öğretim Süreçleri:

Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde en öncelikli sorunlar, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, yetersiz eğitim ortamları, öğretmen ve diğer personelden kaynaklanan altyapı problemleri şeklinde ele alınmaktadır. Bu anlamda, öğrenciyi bireysel farklılıkları, gelişim ve eğitim ihtiyaçlarıyla ele alarak kalıcı ve verimli öğrenme deneyimleri yaşatmak öğrenme-öğretme süreçlerinin verimliliğiyle doğru orantılıdır. Bu verimi yakalamak amacıyla, standartların temel alanlarından birisi “öğrenme-öğretme süreçleri” olarak ele alınmıştır. Bu standartlar doğrultusunda okulların yapacakları öz değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar ve sorunlar Bakanlıkla paylaşılacak. Sınıf, okul ve yakın çevre düzeyinde ele alınan ihtiyaçlar çerçevesinde, destek ve yatırımların yapılması sağlanması hedeflenmektedir (MEB, 2015, s. 93-94).

iii. Destek Hizmetler:

Okul ortamında, tüm çocuklar ve diğer okul sakinlerinin gerek fiziksel gerek psiko-sosyal açıdan güvenli ve sağlıklı koşullar sunmak oldukça kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla, kılavuzda ele alınan son temel standart alanı “destek hizmetler”dir. Bu standart alanı çerçevesinde, güvenlik ve sağlığı tehdit eden risklerin öngörülebilir ve engellenebilir olmasına yönelik standartlarla sağlanmasına çalışılmaktadır (MEB, 2015, s. 148-149).

B. Standart

Standartlar, yukarıda sayılan üç standart alanına bağlı olarak, MEB politikaları, çocuk hakları ve çocuğun yüksek yararına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla belirlenmiş kriterlerdir. Standart alanlarına bağlı olarak toplam 9 standart mevcuttur. Bu standartların dağılımı, Eğitim Yönetimi alanında iki, öğrenme ve öğretim süreçlerinde üç, destek hizmetlerinde dört standart şeklindedir (MEB, 2015, s. 30). Aşağıda Tablo 1.4’te , her bir temel alanda bulunan standartlar bir arada verilmiştir.

Tablo-1.4: Kurum Standartları içinde yer alan standartlar (MEB, 2015, s.41-44)

Standart Alanı-1: Eğitim yönetimi
Standart 1.1. Okul; bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak ve özel bilgilerin gizliliğini gözeterek, personelin mesleki gelişimlerini destekleyecek, paydaşların katılımını sağlayacak ve çocukların başarısını geliştirecek şekilde etkili yönetilir.
Standart 1.2. Okulun kayıt kabul alanındaki tüm çocukların eğitime koşulsuz erişimleri ve düzenli devamları sağlanır.
Standart Alanı-2: Öğrenme-öğretim süreçleri
Standart 2.1. Sınıf içi uygulamaları ile tüm çocukların gelişimleri desteklenir.
Standart 2.2. Sosyal, sanatsal ve kültürel etkinlikler: Okul içi uygulamalar ile tüm çocukların gelişimleri ve üst eğitime, mesleğe, hayata yönelmeleri desteklenir.
Standart 2.3. Öğrenme ve öğretim süreçlerinde okul toplum ilişkileri okul, çevre ile işbirliği yaparak eğitim-öğretimin gelişmesini ve okulun toplumla bütünleşmesini destekler.
Standart Alanı-3: Destek hizmetler
Standart 3.1. Okulda güvenli ve uygun bir fiziksel ortam sağlanır.
Standart 3.2. Okulda sağlıklı ve güvenli bir psiko-sosyal ortam sağlanmasına yönelik çalışmalar yürütülür.
Standart 3.3. Okulda çocuklara ihtiyaçlarına uygun, destekleyici sağlık ve beslenme hizmetleri verilir.
Standart 3.4. Okulda sağlıklı uygun temizlik hizmetleri verilir.

D. Alt Standart

Standartı sağlamaya uygun olarak tanımlanmış spesifik, uygulanabilir, ölçülebilir, gözlenebilir öğelerdir. Üç standart alanına ve dokuz standart alanına bağlı toplam 39 alt standart tanımlanmıştır. Bu alt standartlar, standarda bağlı olmak koşuluyla, bir süreci ya da sonucu tanımlayacak şekilde iki çeşittir. Aşağıda, süreç ve sonucu temsil eden iki alt standart örnek olarak verilmiştir (MEB, 2015, s. 41-44).

Tablo-1.5: Alt Standart Örnekleri

SONUÇ BELİRTEN ALT STANDART
Standart Alanı-2: Öğrenme-öğretim süreçleri Standart 2.2. Sosyal, sanatsal ve kültürel etkinlikler: Okul içi uygulamalar ile tüm çocukların gelişimleri ve üst eğitime, mesleğe, hayata yönelmeleri desteklenir. Alt Standart 2.2.5. Eğitim-Öğretim Mekânlarındaki Donatım Malzemeleri: Okuldaki donatım malzemeleri Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün Donatım Malzemeleri Standartlarına uygundur.
SÜREÇ BELİRTEN ALT STANDART
Standart Alanı-1: Eğitim yönetimi Standart 1.1. Okul; bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak ve özel bilgilerin gizliliğini gözeterek, personelin mesleki gelişimlerini destekleyecek, paydaşların katılımını sağlayacak ve çocukların başarısını geliştirecek şekilde etkili yönetilir. Alt Standart 1.1.9 Alt Standart 1.1.9. Velilerin Eğitim Sürecine Etkin Katılımı: Anaokulu/anasınıfında velilerin eğitim sürecine etkin katılımı sağlanır.

D. Örtük Standart

Örtük standartlar, belirtilen 3 temel standart alanına bağlı olan 9 standart kategorisi dışında olmakla beraber, mevcut standart ve alt standartların birbiriyle olan ilişkilerinden doğan ve standart alanlarında doğrudan ele alınmayan temaları kapsar. Standartlar çerçevesinde ele alınan örtük standartlar, çoğaltılabilir ve geliştirilebilir olmakla birlikte şu aşamada demokratik okul iklimi, toplumsal cinsiyet, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, dezavantajlı çocukların eğitimi başlıklarıyla ele alınmaktadır (MEB 2015, s.31). Bu standartlar daha zengin veriler sunmakla beraber, görünür standartların kontrolünü kolaylaştırmada da kullanılmaktadır. Aşağıda örnek olması açısından “toplumsal cinsiyete duyarlık” örtük standardı ele alınmıştır (MEB, 2015, s.47).

Tablo-1.6: Örtük Standart Örnekleri

Örtük Standart 3. Toplumsal Cinsiyete Duyarlık (Kız-erkek verileri arasındaki anlamlı istatistiksel farklılaşmalara göre)
1.1.7. Çocukların okul yönetim sürecine etkin katılımı ile görüş ve eleştirilerini açıklamaları için olanaklar vardır ve bunlar çocuklar tarafından aktif olarak kullanılmaktadır.
1.2.1. Okul, kayıt kabul alanındaki nüfusa kayıtlı olan/olmayan çocukları kaydeder.
1.2.2. Okul, devamsızlığın ve devamsızlık nedenlerinin tespitini zamanında yapıp, değerlendirmeler

1.7.8.2. Standartlara Dayalı Değerlendirme Süreci

Kurum standartlarına dayalı değerlendirmenin merkezinde “okul gelişimi”ni sağlamak vardır bunu yaparken öncelikle kurumların kendilerini değerlendirmeleri ve mevcut

durumlarına, ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu sebeple, geliştirilen kalite standartları sistemi herşeyden önce okullardan “öz değerlendirme” yapmalarını beklemektedir. Bu öz değerlendirme kurum içinde yönetici başta olmak üzere, öğretmenler, yardımcı personel, veliler ve hatta öğrencileri (ilköğretim düzeyinde) de içine alan kapsamlı bir süreçtir.

Okul gelişimini yakalama amacıyla gerçekleştirilmesi gereken öz değerlendirme aşamaları şeması aşağıda sunulmuştur (MEB, 2015, s.229).



Şekil-1.4: Özdeğerlendirme ve Okul Gelişimi Aşamaları (MEB, 2015, s. 229)

Yukarıdaki şemada da görüldüğü üzere, kalite standartlarına dayalı öz değerlendirme süreci bilgi toplama adımı ile başlamakta, toplanan bilgilerin raporlanması ile devam etmekte, raporların değerlendirilmesi aşamasında ihtiyaç ve sorunlar çerçevesinde bir okul gelişimi planının uygulanması döngüsü ile sona ermektedir. Bu süreç bir döngü olarak sunulmaktadır, çünkü kaliteyi artırma ve gelişim tek seferde sağlanabilen bir sonuç değildir. Kalite daima en iyiyi yakalama çabası olarak tanımlanır, amaç gelişimi sürekli kılmaktır.

Aşağıda bu aşamalar detaylı olarak ele alınmıştır.

A. Bilgi Toplama

Gelişimi sağlamanın ilk koşulu, öncelikle mevcut durumu ortaya koyarak, zayıf ve güçlü yönleri belirlemektir. Bunu yapabilmek için de önkoşul mevcut durumu ortaya

koyacak verinin toplanmasıdır. Kurum standartları yapısı içerisinde üç farklı veri türü bulunmaktadır (MEB, 2015, s. 32-34):

- Mevcut durum girdileri:
 - Belgeler (Örnek: Stratejik plan, okul gelişim raporu)
 - Uygulama kanıtları (Miktar, kayıt vb. / Örnek: Öğrenci memnuniyet anketi sonuçları, toplantı sayısı)
 - Kurumsal mekanizma / yapı kanıtları (Örnek: Öğrenci meclisi, okul aile birliği)
 - Durumsal kanıtlar (Örnek: Okulun e-okulda kayıt olmama nedenleri, kaydı tamdır/eksiktir/yoktur)
- Mevcut durumu karşılama düzeyi girdileri: Bu bölüm, kurumun girdiği varlık, yokluk ve miktar bilgileri ışığında elektronik sistemin otomatik olarak hesapladığı veridir. Elde edilen veri, okulun o alt standarda ilişkin yeterliliğini sıklık ve oran gibi değerlerle sunar. Örneğin, sıklık ve miktara yönelik bir veri okul servis aracı kontrol sıklığı, yılda gerçekleştirilen etkinlik sayısı şeklinde olabilirken; oranlamaya yönelik bir veri yıl içinde devamsızlık nedeniyle okuldan ayrılan çocuk sayısının toplam çocuk sayısına oranı, yatakhanelerin toplam hacminin toplam yatılı çocuk sayısına oranı şeklindeki uygulama çıktıları olabilmektedir. Elde edilen bu çıktılar, kurumun alt standardı karşılama düzeyi ve hedeflemesi gereken düzeyi de görmesini sağlamış olur.
- Algısal yarar düzeyleri (MEB, 2015, s. 34): Bu veri boyutunda, erken çocukluk eğitimi kurumlarının sunduğu hizmetlerden yararlanan yönetici, öğretmen, veli paydaşlarının alt standartlarda yer alan maddelere göre Kurum Standartları Sistemi'nde oluşturulmuş algı ölçeklerine verdikleri yanıtlardan elde edilen değerler vardır. Bu değerler, uygulamaların varlığı ve yokluğu, işlevsellik durumu, katılımcılığı sağlayıp sağlamadığı ve uygulamalardan elde edilen sonuçları yararlı bulup bulmama durumlarını 4 dereceli (evet, kısmen, fikrim yok, hayır) ölçeklerden elde edilen verilerdir. Aşağıda örnek bir ölçek kesiti sunulmuştur:

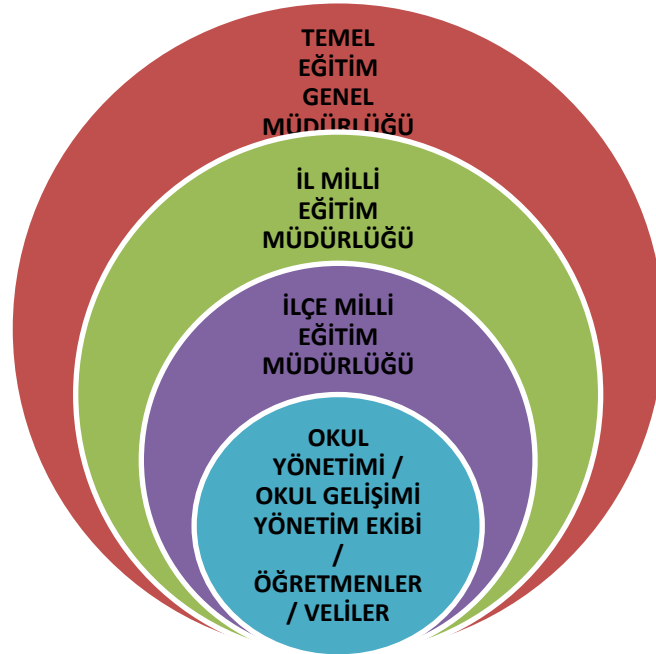
	Alt Standart 4.1.1. Okulda Fiziki Güvenlik: Okul Mekânları güvenlidir.	Evet	Kısmen	Fikrim Yok	Hayır
Varlık/Yokluk	Okuldaki mekânlarda (sınıf, koridor, bahçe, vb.) güvenliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılır.				
İşlevsellik	Okul mekânlarında (sınıf, koridor, bahçe vb.) güvenliğini sağlamaya yönelik çalışmalar sürekli ve düzenli olarak yapılmaktadır.				
Paylaşım	Okul mekânlarının (sınıf, koridor, bahçe, vb.) güvenliği ile ilgili bize bilgi verilir, görüşlerimiz alınır.				
Yarar	Okul mekânlarını (sınıf, koridor, bahçe, vb.) güvenli buluyoruz.				

Şekil-1.5: Algusal yarar düzeyi belirleme ölçeği kesiti

Bu ölçekler, senede bir kez katılımcıların TC kimlik numaraları ve şifreleri ile girdikleri çevrimiçi Kurum Standartları Sistemi'nde yanıtlanmaktadır (MEB, 2015, s.37).

Yukarıda bahsi geçen mevcut durum girdileri ve mevcut durumu karşılama düzeyi bilgilerinin girişi de MEBBİS dahilinde, e-okul destekli bir yazılım sisteminde gerçekleştirilmektedir.

Sürecin yürütülmesinde merkezde okul yöneticisi olmakla beraber sistemde yer alan tüm aktörlere çeşitli görevler düşmektedir.



Şekil-1.6: Kurum Standartları Sistemi aktörleri

Sistem, yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi okul yönetimini temele almaktadır. Temel amaç, öz değerlendirme yoluyla okulun gelişimi için gerekenleri ortaya koymak, stratejik olarak planlamak ve gelişim amaçlarını gerçekleştirmektir. Sonrasında, ilçe, il ve bakanlık düzeyinde ihtiyaç/sorun tespiti ve gelişim çalışmaları yapılmaktadır. Bu noktada tüm aktörlere düşen görevleri açıklamakta fayda vardır.

i. Okul yönetimi

Kurum Standartları sistemi, okul gelişim çalışmalarının “stratejik yönetim” yaklaşımıyla yürütülmesi gerektirmektedir. Stratejik yönetimde 5N1K (“ne, niçin, nasıl, ne zaman, nereye ve kim?”) sorularıyla hareket etmek büyük önem taşımaktadır. Bu noktada da okul yöneticisine gerekli stratejileri oluşturma, uygulama ve sonuç takibi yapma aşamalarında büyük görev düşmektedir. Kurum Standartları Sistemi çerçevesinde, okul müdürlüğüne düşen görevler kılavuzda aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2015, s.235):

- a) *Mevcut durum girdilerine veri oluşturacak belge ve bilgilerin önceden hazırlanması ile okuldaki tüm çocuk, veli, öğretmen ve okul bilgilerinin MEBBİS ve e-Okul üzerinden güncellenmesini ve eksik olan bilgilerin tamamlanması,*
- b) *Çocuk, veli ve öğretmenlerin Kurum Standartları hakkında bilgilendirilmesi ve algısal ölçeklerin doldurulması için gerekli teşvikin yapılması,*
- c) *Kurum Standartları ile ilgili faaliyetlerin yıllık çalışma programı içerisinde gösterilmesi,*
- ç) *Veri toplama sürecinde okul olanakları ile çözümlenemeyen sorunların il/ ilçe milli eğitim müdürlüğüne bildirilmesi,*
- d) *Okul Kurum Standartları standart raporlarının, öğretmenler kurulunda değerlendirilerek okul ihtiyaçlarının belirlenmesini, önceliklendirilmesi ve gerek duyulan alanlarda daha ayrıntılı analizler yapılması,*
- e) *Kurum Standartları standart raporlarına ve analiz sonuçlarına dayandırılarak okul gelişim planının hazırlanması,*
- f) *Okulun hazırlayacağı projeler ile faaliyet ve eylem planlarının hazırlanmasında Kurum Standartları verilerinden yararlanılması.*

Bütün bu yukarıda sayılan görevleri yerine getirirken, müdür öncelikle bir “okul gelişim yönetim ekibi (OGYE)” oluşturmak durumundadır. Bu ekipte (MEB, 2015, s.278),

- Okul müdürü,*
- Okul müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı/yardımcıları,*
- Öğretmen (İkiden az olmamak üzere, okuldaki öğretmenlerin sayısı da dikkate alınarak belirlenir),*
- Psikolojik Danışman-Rehber Öğretmen (birden fazla ise eşgüdümçü rehber öğretmen),*

- *En az bir destek personeli (Kütüphane memuru, memur, VHKİ, sağlık memuru, hizmetli vb.),*
- *Veli (İkiden az olmamak üzere, okuldaki öğrencilerin sayısı da dikkate alınarak, yeterli sayı okul tarafından belirlenir),*
- *Öğrenci (İkiden az olmamak üzere, okuldaki öğrencilerin sayısı da dikkate alınarak, yeterli sayı okul tarafından belirlenir.),*
- *Okul Aile Birliği Başkanı ya da bir yönetim kurulu üyesi,*
- *Sivil toplum örgütlerinden (Okul çalışmalarının etkililiğini artıracakları düşünülen sendikalar, dernek, vakıf, sanayi ve ticaret odalarından çalışmaların belirli bölümlerine katılmak üzere) birer temsilci bulunmalıdır.*

Okul müdürü, okul gelişim çalışmalarında sürekli olarak standartların karşılanması gereken minimum hedefler olduğu ve bunları karşılıyor olmanın gelişim çalışmalarına son vermek anlamına gelmediğini yinelemelidir. OGYE, bu anlamda bilinçlendirilmeli ve bu işi kısa süreli bir görev olarak görmekten uzaklaştırılmalı, gelişimin sürdürülebilirliği yönünde motive edilmelidir (MEB, 2015, s.273).

ii. Öğretmen

Öğretmenlerin sistem içerisindeki görevleri özellikle sisteme veri girişi sağlamaktır. Bu anlamda, gerek kendi doldurduğu gerekse velilerin doldurduğu algısal yarar ölçeklerinden toplanan veriler öğretmen tarafından Kurum Standartları Modülü kullanılarak elektronik ortama aktarılır. Ayrıca, raporların öğretmenler kurulunda değerlendirilmesine katkı sağlarlar.

iii. İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri

İlçe ve il milli eğitim müdürlükleri, okul yönetimlerini takip ederek sistemde yer alan aktörlerdir. Müdürlükler, bünyelerinde yer alan okulların rapor takipleri, sisteme veri girişi, ilçe/bölge/illerine ilişkin rapor hazırlamak ve ihtiyaç duyan kurumlara destek sağlamak amacını taşırlar. Kılavuz kitapta, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri için belirlenen görevler aşağıda verilmiştir (MEB, 2015, s.284):

- *Kurum Standartları uygulamaları kapsamında verilerin toplanması, değerlendirilmesi ve raporlanması sürecinde okul öncesi kurumlarına rehberlik edilmesini ve veri giriş sürecinin takip edilmesini,*
- *İlgili birim ve sorumlulara, araştırma, ihtiyaç belirleme, planlama, kaynak tahsisi, izleme değerlendirme ve benzeri konularda yararlanılmak üzere veri ve bilgi desteği sunulmasını,*
- *Stratejik planın ve faaliyet raporunun hazırlanmasında Kurum Standartları verilerinden yararlanılmasını,*
- *Kurum Standartları il/ilçe standart ve sorgulama raporlarına göre ihtiyaçların belirlenmesini, önceliklendirilmesini, planlanmasını, kaynakların bu ihtiyaçlara göre yönlendirilmesini, çalışmaların izlenmesini ve değerlendirilmesini,*
- *Kurum Standartları sürecinde belirlenen sorunların il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin olanakları ile çözülmesini çözülmemeyen sorunların bir üst makama bildirilmesini sağlar.*

Okulların gelişimine yönelik rehberlik yapma ve destek olma görevini ise aşağıdaki yöntemlerin biri, birkaçı ya da tamamını uygulamak yoluyla gerçekleştirmektedirler (MEB, 2015, s.284):

- OGYE'lerin sorularına yanıt vermek,
- Okulları ziyaret edip OGYE toplantılarına katılmak,
- Her okuldan bir OGYE üyesinin katılacağı toplantılarla OGYE'leri bilgilendirmek,
- OGYE'lerin e-posta adreslerine bilgi notları göndermek,
- E-bilgilendirme (Konferans, seminer vb.) yapmak.

iv. Maarif müfettişleri

Maarif müfettişleri, okulların denetimi ve rehberliği konusunda oldukça kilit bir öneme sahiptirler. Sistem doğrultusunda, her okulda üç senede bir denetim gerçekleştireceklerdir. Okullara denetime gitmeden önce elektronik sistem üzerinden, okulların yükledikleri öz değerlendirme formlarını görebilmektedirler. Dolayısıyla, okula gitmeden önce okulla ilgili sorun ve ihtiyaç durumlarından haberdar olma şansına sahiptirler. Bu bilgilerin ışığında okul denetimine giden maarif müfettişleri, kendi gözlem ve denetimlerini gerçekleştirdikten sonra okula uygun bir denetim raporu yazmakla yükümlüdürler. Bu rapor çerçevesinde, denetim sürecinde standartların uygulanma düzeyinden, sorun ve ihtiyaç durumlardan haberdar olurken, sonuçlara yönelik okul, ilçe, il ve bakanlık düzeyindeki çözüm önerilerini yazarak, okul gelişimine katkıda bulunmaktadır. Müfettişlerin görevleri kılavuz kitapta aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (MEB, 2015, s. 241-242):

- *Yıllık çalışma programlarının Kurum Standartları uygulamaları ile ilişkilendirilerek hazırlanmasını,*
- *Teftişe gideceği okulların Kurum Standartları standart raporları ile il/ilçe standart ve sorgulama raporlarına göre Kurum Standartlarında belirlenen standartlardaki okul gelişmelerinin izlenmesini,*
- *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında, Kurum Standartlarına göre algısal yarar düzeyine ilişkin yönetici, öğretmen, çocuk ve veliler arasında belirgin tutarsızlık bulunduğu, görüşmeler yaparak durumun incelenmesini,*
- *Okul tarafından Kurum Standartları Modülüne girilmiş olan verilerin, ihtiyaç duyulması hâlinde doğrulama kaynaklarından (okuldaki kayıtlar, dokümanlar, tutanaklar ve benzeri) doğrulanmasını,*
- *Bu Yönerge kapsamında yapılan çalışmaların kontrol edilmesini, varsa eksik uygulamaların tamamlanması yönünde rehberlik edilmesini,*
- *Kurum Standartları Modülündeki maarif müfettişleri ile ilgili alanların doldurulmasını, sağlar.*

v. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (TEGM)

Kurum Standartları Sistemi'nde Bakanlık düzeyindeki en üst makam olan TEGM,

- Kurum Standartları Sistemi'ndeki gerekli güncellemeleri yapmak,
- standartların en uygun şekilde uygulanmasını sağlamak için Valilikler yardımıyla gerekli önlemleri almak,
- Elde edilen rapor sonuçları doğrultusunda eğitim politikaları geliştirmekle sorumludur (MEB, 2015, s. 242).

B. Raporlama

Bilgi toplama sürecinden elde edilen raporlar, okul, ilçe, il ve milli eğitim müdürlükleri düzeyinde hazırlanmaktadır. Bütün raporlar, sisteme verileri girdikten sonra sistemden elde edilen, belirli bir şablona sahiptirler.

Okul bazında, her düzeyde veriyi (mevcut durum girdileri, mevcut durumu karşılama düzeyleri, algısal yarar ölçekleri sonuçları) sisteme işledikten sonra elde edilen raporların ilçe milli eğitime ulaştırılması sağlanmalıdır. Yönetici, yönetici yardımcıları, öğretmenler ve velilerden meydana gelen "Okul Gelişimi Yönetim Ekipleri" öz değerlendirme sürecinin planlanması ve yürütülmesinden sorumludur. Bu ekip, tüm aktörlere yönelik görev paylaşımının ve gerekli bilgilendirmelerin yapılmasından sorumludurlar.

İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, okullardan elde ettikleri raporlar aracılığıyla, ilçeye yönelik genel bir çerçeve ortaya koyan raporları yine sistem üzerinden elde ederler.

İl Milli Eğitim Müdürlükleri, ilçelerden elde ettikleri raporları Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne sunmakla yükümlüdürler. Bu noktada Maarif Müfettişleri Başkanlığı da devreye girerek, üç yılda bir olmak koşuluyla okul raporlarını incelemektedirler. İncelemeleri sonucunda, okullara gelişim önerileri sunmak ve gerekli birimlere sorun ve ihtiyaç durumlarını bildirmekle yükümlüdürler. Sistem içerisinde, müfettişlerin çift taraflı katkı sağladığı görülmektedir. Müfettişler çalışmalarında Kurum Standartları verilerini ve raporlarını, yine okullara denetim uygulama ve rehberlik etmede kullanırlar. Bu anlamda, okul gelişiminin sağlanmasında " katalizör" niteliğinde bir misyonu olduğu görülmektedir (MEB, 2015,s.27).

Son aşamada ise tüm raporlar Temel Eğitim Genel Müdürlüğünde toplanarak genel sorun tespitleri ve okulların gelişimine yönelik çözüm önerileri üretilmektedir.

Aşağıda Şekil-1.7'de, Kurum Standartları Sisteminden okul, ilçe/il milli eğitim müdürlükleri ile merkez düzeylerinde alınacak raporların listesi sunulmuştur.

Düzeyler	Mevcut Durum Göstergeleri	Alt Standartı Karşılama Düzeyi	Algısal Yarar Düzeyleri	Genel
Okul	Varlık Bildiren Mevcut Durum Göstergeleri Listesi (Detay)- Okul	Alt Standartlara Göre, Alt Standartları Karşılama Düzeyi Göstergelerinin Gerçekleşme Durumu- Okul	Alt Standartlara Göre Aktörlerin Algısal Yarar Düzeyleri- Okul	Künye Bilgileri- Okul
	Alt Standartlara Göre Varlık Bildiren Mevcut Durum Göstergeleri Listesi- Okul	Alt Standartları Karşılama Düzeyi Göstergeleri Listesi (Detay) -Okul		Genel Rapor
*Örtük Standart	Örtük Standartlar Raporu- Okul düzeyinde			
Künye Raporu				
İlçe	Alt Standartlara Göre Mevcut Durumu Karşılama Yüzdelerine Göre Okulların Dağılımı- İlçe	Alt Standart Göre,Alt Standartları Karşılama Düzeyi Göstergelerinin Yüzdelerine Göre Okulların Dağılımı- İlçe	Alt Standartlara Göre Okullardaki Aktörlerin Algısal Yarar Düzeylerine İlişkin Dağılımı- İlçe	Alt Standartlara Göre Genel Rapor-İlçe
	Alt Standartlara Göre Okulların Mevcut Durum Göstergeleri Gerçekleşme Durumu- İlçe	Alt Standartlara Göre Okulların Alt Standartları Karşılama Düzeyi Göstergeleri Gerçekleşme Durumu- İlçe		
İl	Seçilen Alt Standarttaki Mevcut Durumu Karşılama Yüzdelerine Göre İlçelerin Dağılımı- İl	Seçilen Alt Standarttaki, Alt Standartı Karşılama Düzeyi Göstergelerinin Yüzdelerine Göre Okulların Dağılımı- ilçelerin Dağılımı	Anlamli olmayacağı için raporlanmıyor	Mevcut Durum Ve Alt Standartı Karşılama Düzeyi göstergelerini aynı raporda almaya sistem izin vermiyor.
	Alt Standart Bazında Mevcut Durumu Karşılama Yüzdelerine Göre İlçelerin Dağılımı- İl	Alt Standart Bazında Alt Standartı Karşılama Yüzdelerine Göre İlçelerin Dağılımı-İl		
Merkez	Seçilen Alt Standarttaki Mevcut Durumu Karşılama Yüzdelerine Göre İllerin Dağılımı- Merkez	Seçilen Alt Standarttaki Alt Standartı Karşılama Yüzdelerine Göre İllerin Dağılımı- Merkez	Anlamli olmayacağı için raporlanmıyor.	
	Alt Standart Bazında Mevcut Durumu Karşılama Yüzdelerine Göre İllerin Dağılımı- Merkez	Alt Standart Bazında Alt Standartı Karşılama Yüzdelerine Göre İllerin Dağılımı- Merkez		
		Alt Standartı Karşılama Düzeyi Hesaplama Tablosu		

Şekil-1.7: Kurum Standartları Sisteminden okul, ilçe/il milli eğitim müdürlükleri ile merkez düzeylerinde alınacak raporlar (MEB, 2015, S. 243-244)

C. Değerlendirme

Değerlendirmeler, sistemden elde edilen raporlardaki sonuçlara göre yapılmaktadır.

Sayı, oran ve yüzde değerleri halinde elde edilen sonuçlarda, okulların hangi

düzeyde beklentiyi karşıladıklarını görmeleri mümkündür. İlçe düzeyinde, müdürlükler ilçedeki tüm okulların genel tablosunu görebilmekte, il düzeyinde tüm ilçeler ve tüm okulların tablosu görülebilmekte ve son aşamada TEGM- Bakanlık düzeyinde bölgeler ve 81 il düzeyinde genel tablolar elde edilmektedir.

Aşağıda bir okulun sistemden elde edeceği “Genel rapor örneği”Şekil-1.8’da sunulmuştur.

İL/İLÇE :
KURUM ADI:

ALT STANDARTLAR	Mevcut Durum Göstergeleri		Alt Standardı Karşılama Düzeyi Göstergeleri	
	Gerçekleşme Oranı	Gerçekleşme Yüzdesi (%)	Gerçekleşme Oranı	Gerçekleşme Yüzdesi (%)
10101 – Okul Gelişimi	8/8	100	9/9	100
101020- Kurum çalışanlarının istihdamı	3/3	100	3/3	100
101030 – Mesleki gelişim etkinlikleri	9/9	100	15/15	100
101040- Oryantasyon etkinlikleri	5/5	100	8/8	100
101050- Çocuklara, Velilere ve Okul Personeline Yönelik Motivasyon Artırıcı Çalışmalar	2/4	50	2/7	29
101060 Çocuğun başarısı	4/4	100	3/7	43
.....

Şekil-1.8: Okul Genel Rapor Örneği (MEB, 2015, S. 254)

D.Okul Gelişimi

Kurum standartları sisteminin amacı, çocuğu temel alan kaliteli eğitim hizmetleri sunmak ve nitelikte gelişimin sürekliliğinden emin olmaktır. Bu anlamda da sistemin en önemli iki katkısı, okulların gelişimini sağlama konusunda ortak ve asgari ölçütleri belirlemek; okulların gelişim çabaları içerisinde ihtiyaçlarını, gelişime açık alanlarını, hedef ve stratejilerini belirlemek için gereken “okula özgü, nesnel ve gerçek verileri” sağlamaktır. Bu amaçla, önceki başlıklarda açıklanan öz değerlendirme süreçleri işe koşulmaktadır. Aşamaların hepsi uygun matbu formlar aracılığıyla raporlanarak, değerlendirme ve okul gelişimine yönelik çabaları başlatmak amaçlanmaktadır (MEB, 2015).

Daha önce de belirtildiği gibi, okul gelişimindeki en temel nokta, gelişimin geçici bir çalışma değil sürekli bir çabayla sağlanabileceğinin sistemin tüm aktörlerince benimsenmesi en önemli noktadır. Kaliteli eğitim, ancak stratejik gelişim çabası içinde olan eğitim aktörleriyle mümkündür.

1.7.9. Türkiye’de Ee Kalitesini Geliştirmek Amacıyla alışan Sivil Toplum Kuruluşları Ve Projeler

Türkiye’de erken çocukluk eğitimine yönelik uygulama ve düzenlemeler 1960’lı yıllarda resmi olarak başlamış olsa da eğitimin niteliğini artırmaya yönelik farkındalığın sağlanması yaklaşık olarak 2000’li yılları bulmuştur. Yaşanan farkındalıkla beraber bakanlık, akademisyenler ve uygulayıcıların yer aldığı çeşitli projeler yürütölmüş, sadece erken çocukluk eğitimine hizmet eden vakıflar kurulmuş, mevcut durumu ortaya koyan ve geliştirme önerileri sunan politika raporları yazılmaya ve toplumla paylaşılmaya başlanmıştır. Özellikle Türkiye’de resmi uygulamaların sıklıkla değişmesi, yapılan proje ve koyulan hedeflerde istikrarsızlıklara sebep olsa da amacı kaliteli erken çocukluk eğitimi olan hareketler yoluna devam etmişlerdir ve etmektedirler. Kimi zaman bakanlık haricinde, kimi zaman bakanlıkla işbirliği içerisinde yürütölen araştırma ve uygulama projelerin başlıcalarını AÇEV, ERG, UNICEF ve Dünya Bankası üstlenmektedirler. Bu vakıf, kuruluş ve oluşumları teker teker ele alarak, misyonları ve şimdiye kadar erken çocukluk eğitiminin kalitesini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmaları incelemekte yarar vardır.

1.7.9.1 Anne-ocuk Eğitim Vakfı – AÇEV (www.acev.org)

Prof. Dr. Sevda Bekman, Prof.Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı ve Prof.Dr. Diane Sunar tarafından Boğaziçi Üniversitesi’nde başlayan “Anne ocuk Eğitimi Projesi” olarak başlayan araştırmalar, 1993 yılında kurulan Anne ocuk Eğitim Vakfına dönüştürölmüş ve çocukların nitelikli eğitim almaları amacıyla çalışmalarına devam etmiştir. AÇEV’in çalışmaları arasında, bilinçlendirme/bilgilendirme, destek oluşturma ve savunusu faaliyetleri, yayınlar, araştırmalar, eğitim kitapları, uzaktan eğitim modelleri, kısa süreli eğitim programları, yüz yüze, uzun süreli ve yoğun eğitim programları yer almaktadır. AÇEV’in Erken ocukluk eğitimi kalitesini artırmaya yönelik yürüttüğü en dikkat çekici bazı projeler şunlardır (<http://www.acev.org/egitim-duraklarimiz>):

a. 7 çok Geç (2005-2010): 2005 yılında, 0-6 yaş döneminde erken çocukluk eğitiminin önemini topluma açıklamak ve bilinç yaratmak amacıyla başlatılmış bir kampanyadır. Beş yıl sürmüştür ve bu süre zarfında farklı sivil toplum örgütleriyle de işbirliğine giderek, medyayı radyo, televizyon, basın yoluyla aktif bir şekilde kullanarak halkta bilinç oluşturma çabaları verilmiştir.

b. Geleceğe İlk Adım (2009-devam ediyor): 2009 yılında, Türkiye Vodafone Vakfı ve MEB'in desteğini de alarak erken çocukluk eğitimini yaygınlaştırmak amacıyla başlatılmıştır. Proje, özellikle eğitime erişimin sınırlı olduğu bölgelerde, çocukların kaliteli eğitimden yararlanmalarını sağlamak ve 5-6 yaş grubunda yüzde yüz okullaşma hedefini ulaşmayı amaçlamıştır. 2015 yılına gelindiğinde toplamda 81 ilde toplam 456 donanımı yapılmış, bu sınıfların öğretmenlerine yönelik eğitim seminerleri düzenlenmiş, çocuklarla uygulanmak üzere AÇEV'in Okul Öncesi Eğitim Programı malzemeleri dağıtılmış ve çocukların annelerine AÇEV'in Anne Destek Programı eğitimleri verilmiştir. 2012 yılından itibaren ise, proje kapsamında sınıflara eğitim malzemesi gönderilmeye ve gözlem/danışmanlık desteği verilmeye devam edildiği belirtilmektedir.

c. Türkiye'de Kırsal Alanda Yaşayan Çocuklar İçin Eşit Bir Başlangıç (2010): Mayıs 2010-Temmuz 2011 tarihleri arasında, kırsal alanda yaşayan 3-6 yaş arası çocuklar ve annelerine kaliteli ve kapsamlı bir erken çocukluk eğitimi fırsatı sunmak amacıyla, AB desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu proje Tokat'ın 4 köyünde uygulandıktan sonra, takip eden yıllarda aynı amaçlı projeler, farklı bölgelerde ve farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirildi. Aralık 2011-Şubat 2012 tarihlerinde, Konya'nın altı köyünde "Kırsal Alanda Erken Çocukluk Eğitiminin Desteklenmesi" adı altında; 2012-2015 yılları arasında, Tokat ilinde 24 köyde yine "Kırsal Alanda Yaşayan Çocuklar İçin Eşit Bir Başlangıç Projesi" adı altında yürütülmüştür. Bu projeler, ülkenin en önemli problemlerinden biri olan fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmaya yönelik olarak çalışmış, dezavantajlı bölgelerdeki çocukların kaliteli fiziksel ortamlarda erken çocukluk eğitiminden faydalanmasını sağlarken, öğretmen, yönetici ve ailelerin de bu dönem eğitimi konusunda bilinçlenmesini sağlayacak eğitim desteği sunmuştur.

d. Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi (2010-2013): MEB, UNICEF'in teknik desteği, AB'nin mali desteği ve AÇEV işbirliğiyle gerçekleştirilmiş olan kapsamlı bir projedir. 2010 yılının Mart ayında başlamış ve 2013 yılında tamamlanmıştır. MEB kurumları, kamu kuruluşları, yerel yönetimler, STK'ların kapasitelerini güçlendirmek, toplu temelli modellerin ve ortaklıkların geliştirilmesi yoluyla dezavantajlı çocuklar ve aileleri için kaliteli erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Daha çok kalite standartlarının hazırlanması, denetim ve rehberlik sistemlerinin geliştirilmesi, kurum açma mevzuatının detaylandırılarak standartlara kavuşturulması

temelinde çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu anlamda, şu anda yürürlüğe giren kalite standartları uygulamalarının da temelini oluşturan bir proje niteliği taşımaktadır.

e. İlk6yıl (2014): Bu proje, günümüz teknolojisinden faydalanarak, ailelere ve çocuklara diğer projelerde verilen eğitimler ve etkinliklerin sanal ortamda, akıllı telefon ve tablet uygulamalarıyla ulaştırılmasını amaçlamaktadır. Böylece, erken çocukluk eğitimine dair önemli bilgilere erişimde fırsat eşitliği sağlayarak, daha büyük kitlelere ulaşmak esasına dayanmaktadır.

1.7.9.2. Eğitim Reformu Girişimi – ERG

www.egitimreformugirisimi.org

2003 yılında, Sabancı Üniversitesi bünyesinde “herkes için kaliteli eğitim” hedefi ile kurulmuştur. Türkiye’de toplumsal ve ekonomik gelişmeyi sağlayacak eğitim reformu niteliğinde politikalar üretmeyi amaçlayan oluşum, 2003 yılından itibaren yayınladığı raporlarda Türkiye’de tüm eğitim kademelerindeki mevcut durumu, sayısal veriler, sorunlar ve çözüm önerileriyle beraber sunmaktadırlar. Yıllık olarak yayınladıkları “Eğitim İzleme Raporu” ve “Herkes için kaliteli eğitim” başlıklı raporlarına ilaveten, güncel gelişmeleri takip ederek bu gelişmeleri analiz eden ve çözüm önerisi sunan raporları da mevcuttur. Özellikle 2012 yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 düzenlemesine ilişkin analiz ve politika raporları yayınlamışlardır. Diğer eğitim düzeylerine yönelik çalışmalarının yanında, her sene düzenledikleri atölye programları, eğitim laboratuvarı ve “Eğitimde İyi Örnekler Konferansı” ile tüm eğitim kademelerine dair görüşler ve çalışmaları bir araya getirmektedirler.

1.7.9.3. UNICEF (<http://www.unicef.org.tr/>)

Evrensel düzeyde çocuk haklarını temele alan, çocuk refahını yükseltmek için çalışmalar yapan UNICEF dünya üzerinde toplam 190 ülkede ofislere sahiptir ve Türkiye ofisinde de çalışmalara devam etmektedir. Diğer ülkelerdeki gibi Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, çocuk haklarını desteklemek ve bireylerden ve özel sektörden fon toplamak için bir Milli Komitesi’ne sahip olmakla beraber, bir de çocuk refahıyla ilgili kilit alanlarda işbirliği program uygulayan bir Ülke Ofisi’nin bir arada bulunduğu tek ülkedir. Bu anlamda, TBMM, Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı, SHÇEK, yerel yönetimler, AB, üniversiteler, araştırma merkezleri, sivil toplum kuruluşları, medya gibi çok paydaşlı

bir işbirliği sistemiyle çalışmalarını sürdürmektedir. UNICEF çalışmaları erken çocukluk düzeyinde,

- Kaliteli eğitim,
 - Çocuk dostu okul ortamları,
- Erken çocukluk bakımı ve öğrenme,
 - Bebek ve çocuk sağlığı,
 - Bebek ve Çocuk Gelişimi ve Etkili Anne Babalık,
- Çocukların ve Ergenlerin korunması ve katılımı
 - Çocuklara yönelik daha gelişkin bakım ve koruma sistemleri
- Savunu, bilgilendirme ve sosyal politika
 - Sosyal politika, çocuk hakları konusunda bilinçlendirme ve izleme
 - Çocuklar için sosyal yatırım başlıkları altında gerçekleştirilmektedir
(http://www.unicef.org/turkey/pr_2010/_hm3a_2010.html) .

Uzun bir süredir, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve UNICEF Türkiye, her düzeyde Türk çocuklarının yararları için işbirliği içerisinde. MEB'nin genel işlevi eğitim ve öğrenim hizmetlerinde öğretmen ve öğrencilerin eğitim kurumlarında yürütme, yönlendirme ve kontrol mekanizmasını planlamayı amaçlar. MEB ilk okul ve orta okullarda resmi ve resmi olmayan eğitim kurumları açarak yerleşim ve beslenme ihtiyaçlarına cevap verir ve yüksek öğrenimdeki gençlere finansal destek sağlar.

1.7.9.4. Dünya Bankası (<http://www.worldbank.org/tr/country/turkey>)

1944 yılında kurulan Dünya Bankası, gelişmekte olan ülkeler için finansal ve teknik anlamda asistanlık sağlayan bir oluşumdur. Amacı, yoksulluğun önüne geçme ve gelişimi desteklemektir. Bu anlamda dünya üzerinde 120den fazla ofise sahip olan Dünya Bankasının bir şubesi de Türkiye'de mevcuttur. Dünya Bankası, farklı konularda kapsamlı raporlar sunmaktadır ve ele aldığı başlıklar arasında erken çocukluk eğitimine erişim, yaygınlaştırma ve kalitesini artırmak da yer almaktadır. Sunduğu istatistik destekli, politika analizleri ve geliştirme önerileriyle eğitim

sistemimiz için önemli kaynaklar sunmaktadır. Bu raporlardan en güncel olanlara değinmekte fayda vardır.

a. Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler (2011): Bu raporda, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin, öğretmenlerin ve finansmanın durumu ve bu mevcut durumuları iyileştirmeye yönelik politika seçenekleri sunulmuştur.

b. Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi (2013): Türkiye’deki mevcut erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin analizi yapılmış ve kaliteli erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına ilişkin uygulama önerileri sunulmuştur.

c. Türkiye’de çocuk bakım hizmetlerinde arz ve talep durumu: Bir karma yöntem çalışması (2015): Bu raporda, 2014-2015 öğretim yılı istatistiklerine dayanarak Türkiye’deki mevcut erken çocukluk eğitimi hizmetlerine ilişkin tablo verilmiştir. Bu tabloda, fiziksel kaynak ve kapasite, yaş gruplarına yönelik hizmetlerin durumu, bakım hizmetlerinin kalitesi, maddi tutarı, karşılanamayan talepler ve geliştirmeye yönelik politika önerileri sunulmuştur.

1.7.10. MEB 2015-2019 Stratejik Planında Erken Çocukluk Eğitimi

Türkiye’de erken çocukluk eğitimine yönelik en güncel hedefleri MEB 2015-2019 Stratejik Planında görmek mümkündür. Planda EÇE imkânlarının yeterince yaygın ve yeterli olmaması, şu aşamadaki zayıf taraflar arasında gösterilmektedir. 2012 yılından itibaren sunulan performans göstergeleri arasında Okul öncesi eğitimin gelişimi ve hedeflenen nokta Tablo 1.7’de verilmiştir (MEB, 2015B, s.34).

Tablo-1.7: Okul öncesi eğitimin gelişimi ve hedeflenen nokta

Performans göstergesi	Önceki Yıllar			Hedef 2019
	2012	2013	2014	
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranı (%)	58,82	51,83	56,03	92
Okul öncesi düzeyde net okullaşma oranı yüzdesi (4-5 Yaş)	44,04	37,36	37,46	70

Bu zayıf tarafları güçlendirmek amacıyla yazılan stratejiler ise;

“ Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır.

- *Okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemeler yapılacaktır.*
- *Okullaşma oranlarının düşük olduğu bölgelerde eğitimin önemi hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılacaktır.” şeklinde sıralanmıştır.*

Dolayısıyla, zayıf tarafları güçlendirmeye yönelik yazılan hedefleri, yine okullaşma oranının artırılması, kaliteyi artırmaya yönelik projelerin yürütülmesi ve kırsal kesimdeki çocuklara ulaşmak olarak özetlemek mümkündür. Ayrıca, uluslararası düzeyde, UNICEF’le ortak yürütülen Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Artırılması projesinin yürütülmesine devam edileceği belirtilmiştir.

65. Hükümet Programında da bu hedefleri destekler nitelikte, gelecek dönemde “eğitimde kalite”yi artırma çalışmalarına hız verileceği, okul türleri ve bölgesel farklılıklara dayalı fırsat eşitsizliklerinin azaldığı bir sistem yaratma amacı olduğu ifade edilmektedir (TC Başbakanlık, 2016, s. 12)

1.8. Amerika Birleşik Devletleri’nde EÇE Kalitesinin Gelişimi

ABD’de yüksek kalitede bakım ve eğitim hizmetlerine erişimin önemi, kaliteli eğitime ailelerden gelen talebin de artmasıyla beraber ülke siyasetinin en temel odaklarından biri haline gelmiştir. Ülke genelinde, özellikle son otuz yılda yapılan araştırmalar ve erken çocukluk döneminin önemi konusunda yaşanan farkındalık, ABD’de bu konuda resmi düzenlemelere gidilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu düzey, “çocuk bakımı”, “erken çocukluk eğitimi” ya da “okul öncesi” gibi farklı isimlerle anılsa da isim ve düzeyden bağımsız olarak, bu süreçte çocukların gelişimsel anlamda doğru uyaranlara maruz kalması, verimli bir eğitsel ortamdan faydalanmaları önem kazanmıştır. National Institute of Child Health and Human Development tarafından yapılan boylamsal çalışmalar da yüksek kalitede bir erken çocukluk eğitiminin topluma dönük faydalarını ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları, eğitim düzeyinde artış, işe yerleşme oranında artış ve akıl sağlığına yönelik pozitif çıktılar elde edilmesidir. İşte bütün bu araştırmaların da ışığında, kaliteli resmi okullaşma oranının artmasına duyulan ihtiyaç gerekçelendirilmiş ve resmi düzenlemelere gidilmesi sağlanmıştır (Buettner and Andrews, 2009; Heckman and Masterow, 2007; National Association of Child Care Resource and Referral Agencies, 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2000, 2003).

Bütün bu farkındalığa rağmen, ülke tarihinde en informal ve düzensiz eğitim seviyelerinden biri erken çocukluk dönemi olmuştur. Zaman içerisinde, sistemli bir

yaklaşımına duyulan ihtiyaçla gelişim çabaları baş göstermiştir. 1965 yılında uygulamaya konulan Head Start programı, ABD'deki ilk resmi ve yaygın erken çocukluk dönemi programıdır. Dezavantajlı çocukları hedefleyen Head Start, birçok açıdan eksikliklerini de hissettirmiştir. Ayrıca, Head Start çabalarına rağmen, ülkede dezavantajlı çocuklara yönelik fırsat eşitsizlikleri devam etmiştir (Buettner and Andrews, 2007, s.44; Hatfield, Lower, Cassidy ve Faldowski, 2015).

Bu gelişmelerle beraber, ülkenin ulusal politikasında, bütün çocukları hedefleyen, yüksek kalitede bakım ve eğitim deneyimlerinin ihtiyacı sezilmiştir. Eyalet düzeyindeki lisans sistemleri ve ulusal akreditasyon çalışmaları, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi artırmaya yönelik olarak uygulanan en yaygın stratejiler arasında yer almıştır. NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ve NACCRA (National Association of Child Care Resource and Referral Agencies) akreditasyon çalışmalarını yapan başlıca kuruluşlardandır (Buettner and Andrews, 2009). Fakat, akreditasyon oldukça uzun zaman alan, çok yüksek standartları hedefleyen, dolayısıyla daha yüksek bütçeli eylemleri içermektedir. Bu anlamda, bir ailenin, çocuğunun akredite bir kuruma daha yüksek rakamlarla devam etmesini anlamlandırması çoğunlukla zor olmaktadır. Dolayısıyla, akreditasyon sistemlerine dahil olmak ve süreklilik sağlamak zor bir iş olarak değerlendirilebilir.

1.8.1. Kuzey Karolina'da Öğretmen Yetiştirme

Kuzey Karolina'da öğretmen yetiştirme programları Türkiye'de olduğu gibi çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu çeşitlilikle beraber, QRIS içerisinde, öğretmen olmaya yönelik standartlar belirlenmiş durumdadır.

Baş öğretmen olabilme koşulu en az 18 yaşında olmakla başlar. Öğretmen olarak göreve başlamak için koşulan en temel şart Kuzey Karolina Çocuk Gelişimi Sertifikasına sahip olmaktır. Bu sertifika, temel anlamda meslek yüksek okullarında (community college) alınan iki dersi kapsamaktadır. Bu dersler, Erken Çocukluk Sertifikası 1 ve 2 dersleridir (EDU 111-112) ya da tek dersten oluşan Erken Çocukluk Eğitime Giriş (EDU 119) kodlu derslerdir (NC DCD, 2009).

Öğretmenlerin, göreve başlayabilmeleri, bu dersleri ya da eşdeğer başka bir programı tamamlamış olmaları gerekmektedir. Eğer tamamlamadıysa, göreve başladıktan sonra 6 ay içinde başlaması ve göreve başladıktan 18 ay içerisinde bu

dersleri bitirme koşulu uygulanmaktadır (NC DCD, 2009). Bu sertifikaya eşdeğer gösterilen öğretmen olma kriterleri ise aşağıda verilmiştir (NC DCD, 2009B):

- Meslek yüksekokullarında verilen İki yıllık Çocuk Gelişimi ya da Erken Çocukluk ön lisans diplomasına sahip olmak,
- Lisans düzeyinde, dört senelik Çocuk Gelişimi, Erken Çocukluk, İnsan Büyüme ve Gelişimi, Okul Öncesi Eğitimi (Birth to Kindergarten / B-K) ya da Erken Çocuklukta Özel Eğitim diplomalarına sahip olmak gerekmektedir.

Ayrıca, işaret dili eğitimine sahip, meslek yüksekokullarında özel eğitim dersleri almış olmak, "Okul Öncesi" ifadesini içeren dersler almış olmak ve psikoloji alanında çocuk psikolojisi ve gelişimine dair dersleri, sertifikaları ya da diplomaları yine öğretmenliğe başvuruda kullanılabilir. Ayrıca, işaret dili eğitimine sahip, meslek yüksekokullarında özel eğitim dersleri almış olmak, "Okul Öncesi" ifadesini içeren dersler almış olmak ve psikoloji alanında çocuk psikolojisi ve gelişimine dair dersleri, sertifikaları ya da diplomaları yine öğretmenliğe başvuruda kullanılabilir.

Sertifika ve eşdeğerine sahip olmadan öğretmen olmak isteyen adaylar için ise farklı standartlar belirlenmiştir. Öncelikle bu adayların en az lise diplomasına sahip olması gerekmektedir. Bu koşula ek olarak:

- *Daha önce lisanslı bir okul öncesi eğitim kurumunda en az 1 sene çalışmış olmak,*
- *İki senelik bir mesleki lise programı olan Çocuk Bakım Servisleri ve Ev Ekonomisini tamamlamak,*
- *İşe girilen ilk 6 ay içerisinde 24 saatlik çocuk gelişimi eğitimine katılmak."* koşulları aranmaktadır.

Dolayısıyla, sistem çeşitli ders saatleri, sertifika, diploma koşullarını standartlarla ifade etmekle beraber, bunları karşılayamayan öğretmen adayları için de ayrı düzenlemeler yapmıştır. İşgücü ihtiyacının oldukça yüksek bu olduğu bu alanda, öğretmen istihdamı için olan gerekliliklerin de çeşitlilik ve esneklik gösterdiği dikkat çekmektedir.

1.8.2. Kuzey Karolina'da Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Yapısı

Kuzey Karolina'da erken çocukluk bakım ve eğitim hizmeti veren kurumlar, çocuk bakım merkezleri, aile çocuk bakım evleri ve diğer hizmet verdiği gün, saat fark etmeksizin, kâr amaçlı ya da kâr amaçlı olmayan, bütün çocuk bakımı ve eğitim hizmeti sunan kurumları kapsar. Bu çeşitlilik içerisinde, en temel kurum türlerine aşağıda değinilmiştir.

1.8.2.1. Çocuk bakım merkezleri (Childcare centers):

Bu merkezler, eyalet kanununda “Bir çocuk bakım merkezi, aynı anda 3 ya da daha fazla okul öncesi dönem çocuğunun, ya da 9 ve daha fazla okul çağı çocuğunun bakım hizmetlerinden faydalandığı oluşumlardır.” şeklinde tanımlanmaktadır. (NC General Statues, 1997)

1.8.2.2. Aile çocuk bakım evleri (Family Childcare homes):

Yine yukarıda bahsi geçen kanunda, aile çocuk bakımevleri, aynı anda ikiden fazla dokuzdan az sayıda çocuğun bakım hizmetlerinden yararlandığı evler olarak tanımlanmaktadır. Bu evler, Çocuk Gelişimi ve Erken Eğitim Departmanı tarafından lisans alabilmektedirler (What is a family child care home?, 2005).

1.8.2.3. Anasınıfları (NC Pre-K)

NC Pre-K programı, 4 yaş çocukları için okula hazırluş sürecini genişleterek, yüksek kalitede eğitim deneyimleri sunmayı amaçlayarak tasarlanmıştır. Bu sınıflar eyalet bütçesi ile çalışmaktadırlar. Yani devlet okulu statüsündedirler. Akademik ve gelişimsel anlamda başarılı çocuklar yetiştirmeyi amaçlayan program, çocuğun genel gelişimi, okuma ve matematik alanındaki başarısını desteklemek amacıyla beş gelişim alanına odaklanır (What is NC Pre-K?, t.y.)

- Oyun ve öğrenme yaklaşımları
- Sosyal ve duygusal gelişim
- Sağlık ve fiziksel gelişim
- Dil gelişimi ve iletişim becerileri
- Bilişsel gelişim

Bu programlar, eyalet genelinde tek tip bir yapıya sahiptirler ve KK Çocuk Bakım Kurallarını da uygulamakla yükümlüdürler. Eyalet, Ulusal Erken Eğitim Araştırma Enstitüsü ölçütlerinin tamamını karşılayan nadir eyaletlerden birisidir. Bu ölçütler arasında, çalışanların eğitim düzeyi, profesyonel gelişim olanakları, 1/9 öğretmen-çocuk oranı, gelişimsel izlemeler ve yönlendirmeler, kanıt temelli müfredat ve formative değerlendirmeler, izleme ve beslenme gereklilikleri yer almaktadır. North Carolina, bu ölçütlerin hepsini tamamen ya da belli oranlarda olmak üzere karşılamaktadır (NIEER, 2016).

1.8.2.4. Head Start

Federal düzenlemelere dayalı olarak çalışan erken çocukluk eğitimi kurumlarıdır. Head Start, 1965 yılında, dezavantajlı, düşük sosyo-ekonomik şartlarda yaşayan, 0-5 yaş arası çocuklara kaliteli eğitim sunmak ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla başlatılmış bir harekettir. Başladığı günden bugüne 50 eyalette, 30 milyondan fazla çocuğa eğitim hizmetleri sağlamıştır. Head Start kapsamında yürütülen destek hizmetleri arasında erken öğrenme fırsatları, sağlık ve aile refahını sağlamak bulunmaktadır (<http://www.acf.hhs.gov>).

Bu temel kurumlar dışında, lisans alması zorunlu olmayan istisnai durumdaki okul çeşitleri mevcuttur. Bu okullar,

- Yılda dört aydan daha az hizmet veren sosyalleşme ve eğlence temalı programlar,
- Spor, sanat, müzik gibi temalara sahip çocuk kulüpleri ve kurslar,
- Ailelerin kolay ulaşım sağladığı ve işlerini kolaylaştırmayı amaçlayan, spor salonları, alışveriş merkezleri, oteller, kiliseler gibi birkaç saat gibi kısa süreli olarak çocuk bakımı üstlenen mekanlar,
- Devlet okulları
- Günde 6 saatten az eğitim veren özel okullar
- Din temelli eğitim veren kilise okulları
- Federal kontrol altında olan askeri okullar ya da evler
- Aileler arasında yapılan çocuk bakım anlaşmaları
- Gün içerisinde iki ya da daha fazla farklı çocuklardan oluşan gruplara, 4 saat ya da daha az eğitim hizmeti sunan tüm çocuk bakım programları

Bu okulların lisans alması tamamen kendi tercihlerine bırakılmıştır. Araştırma grubu kapsamında, bu istisnai grup içerisinde yer alan kilise okulları da bulunmaktadır (http://ncchildcare.nc.gov/providers/pv_sn2_rcc.asp; NC DCD, 2009C).

1.8.3. Kuzey Karolina'da Erken Çocukluk Eğitimi Programının (Müfredatın) Yapısı

Kuzey Karolina'da, tek tip ya da merkezi bir EÇE müfredatı bulunmamaktadır. 2011 yılında alınan kararlar birlikte, KK Çocuk Bakımı Komisyonu tarafından, okullarda

uygulanması öngörülen onaylı müfredatlardan birinin uygulanması kararlaştırılmıştır (Curriculum, t.y.). Okullar bir müfredat uygulayabilmek için o programın ücretini ödemek durumundadırlar (Curriculum implementation guides and costs, t.y.). Fakat, kabul görmüş bir müfredatın uygulanması zorunluluğu, sadece NC Pre-K anasınıfları ile 4 ve 5 yıldızlı okulları kapsamaktadır. Bu okulların dışında, lisanslarındaki yıldız sayısını artırmak, kalitesini yükseltmek isteyen programlar tercihen bu müfredatlardan birini seçip uygulamaya başlayabilirler. Bu onaylanmış müfredatları kısaca açıklamakta fayda vardır.

1.8.3.1. Yaratıcı Müfredat (The creative curriculum)

30 yılı aşkın süreye dayanan temelleri olan yaratıcı program, oldukça kapsamlı araştırma ve keşfetmeye dayalı bir müfredattır. Öğretmenlere aktiviteleri bireyselleştirme konusunda yol gösterici, en iyi uygulamaları yürütmeleri konusunda destek sağlayan bir rehber niteliğindedir. Müfredat, günlük aktiviteleri paketi, iki dilli çocuklara yönelik kapsayıcı etkinlikler paketi, şiir, şarkı, tekerlemeler, oyunlardan oluşan bir paket, sesli kitap okuma ve üzerinde konuşma deneyimleri sunan bir paket ve çocuk kitapları paketinden oluşmaktadır (The Creative Curriculum for Preschool, t.y.). Tez araştırması sırasında, okulların en çok tercih ettiği programlar arasında olduğu görülmüştür .

1.8.3.2. Explorations with young children (Küçük çocuklarla keşifler)

Bank Street yaklaşımıyla hazırlanmış bir müfredattır. Bu yaklaşım, çocukların aktif katılımıyla bireysel öğrenmelerini teşvik edici fiziksel ortam sunan, toplumun ve toplumu oluşturan her bir bireyin önemini kavratmayı hedefleyen sosyal-duygusal öğrenme ortamı sunan, çocuk gelişiminin aşamalarını göz önüne alarak ve gözlem kayıtları, çocukların etkinliklerden elde ettikleri ürünleri, ailelerini bir arada işe koşarak etkinlik planları yapmayı amaçlayan bir müfredat yapısıdır. Öğretmenlere, rehber olacak nitelikte tasarlanmıştır (Explorations with Young Children, t.y.).

1.8.3.3. High Reach Curriculum for Pre-K (Anasınıfları için “High Reach” Müfredatı)

Her yaş grubu için ayrı tasarlanmış olan müfredat, Pre-K (Anasınıfı) müfredatında özellikle oyun ve keşif yoluyla öğrenmeyi sağlayarak okula hazırlaş sürecini destekler, ailelerle iletişim halinde kalarak günlük aktiviteleri öğrenme fırsatlarına

çevirir ve en iyi uygulamaları sunmasının yanında ders planı yapmayı kolaylaştırıcı yapıda bir müfredat sunmaktadır (High Reach Learning, t.y.).

1.8.3.4. High Scope Preschool Curriculum (High Scope Okul Öncesi Müfredatı)

Tüm gelişim alanlarına yönelik aktivite setlerinden oluşur. Aktiviteler, öğretmen desteği, karşılıklı diyaloglar ve materyal sağlarken, aynı zamanda çocukların başlattığı ve gelişimsel olarak uygun uygulamalardan meydana gelir. Felsefesi planla-yap-kontrol et basamaklarına dayalıdır. Bu süreç çocuğa inisiyatif alma, kendine güvenme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerini geliştirmektedir (The High Scope Curriculum, t.y.)

1.8.3.5. Investigator club Prekindergarten Learning (Okul öncesi araştırarak öğrenenler kulübü)

4 yaş grubu çocukları için hazırlanmış, tüm gelişim alanlarını kapsayıcı 1 yıllık aktivitelerden meydana gelen bir müfredattır (NC Child Care-The Investigator Club, T.Y.).

1.8.3.6. Opening the World of Learning (Öğrenme Dünyasını Aralamak)

Erken okuryazarlık ve dil gelişimine odaklanan bir müfredattır. Aile, arkadaşlar, rüzgar ve su, renklerin dünyası, gölgeler ve yansıma, büyüyen şeyler başlıklı 6 temadan oluşur. Öğretmen rehberi, çocuk kitapları, resimli kartlar, aktivite setleri, profesyonel gelişim paketlerinden oluşur (Opening the World of Learning, t.y.).

1.8.3.7. Tools of mind (Zihnin Araçları)

Özdüzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler ve materyallerden oluşan bir müfredattır (Tools of Mind, t.y.).

1.8.4. Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (Quality Rating and Improvement System – QRIS)

Kaliteyi yakalama ve geliştirme stratejileri arasında en güncel olanı ise bu çalışmaya asıl konu olan Kalite Değerlendirme Sistemleri (QRS) ya da bir diğer deyişle Kaliteyi Değerlendirme ve Geliştirme Sistemleridir (QRIS). 1990lı yılların başında başlayan QRIS hareketi, eyaletlerde, erken çocukluk eğitimi alanındaki çalışmaları yüksek kalite hizmetler sağlaması ve sürdürmesini amaçlayan mekanizmadır (<https://grisguide.acf.hhs.gov/>). Mitchell (2005, s.4), QRIS için “erken bakım ve eğitim uygulamalarının kalitesini değerlendiren, geliştiren ve haberdar eden bir method”

tanımını yapmaktadır. Özellikle son on yıl içerisinde, erken çocukluk eğitimi programlarının bu sistem sayesinde izlenmesi ve lisans sahibi olmaları önemli bir gelişmedir. Eyaletlerde farklı değerlendirme sistemleri bulunsa da genel anlamda, eğitim ortamlarını değerlendiren QRIS'in odağında aslında, bu ortamların çocuk çıktılarının etrafında dönen bir profesyonel gelişimi amaçlayan verimli bir sistem yaratmak vardır (Goffin and Barnett, 2015; Hestenes, Kintner-Duffy, Wang, La Paro, Mims, Crosby, Scott-Little, Cassidy, 2015; <https://grisguide.acf.hhs.gov/index.cfm?do=grisabout>). Boller ve Maxwell (2015) ise, bir "değişim ajanı (change agent)" olan QRIS'in verimliliği değerlendiren karmaşık bir değerlendirme aracı olduğunu ifade etmişlerdir.

Verimli olarak işleyen bir QRIS'de (Child Trends, 2009, akt: <http://grisnetwork.org/glossary>),

- Program ve uygulayıcıları için kalite standartları,
- Standartları karşılayabilmek için bir altyapı oluşturma ve destekleme,
- Sistemin kalite standartlarını karşıladığından emin olmaya yönelik bir görüntüleme ve hesaplama sistemi meydana getirme,
- Devam eden bir finansal destek sunarak kalite standartlarını karşılamaya destekleme,
- Eğitime erişim ve topluma hizmet stratejileri unsurları bulunmaktadır.

Bazı eyaletlerde hâlâ başlangıç aşamasında olsa da, pek çok eyalette süren QRIS uygulamaları giderek gelişmekte ve popülerlik kazanmaktadır. Sadece 2006 yılında 14 iken, 2008 yılının sonunda 36 eyalette uygulanmaya başlanmıştır (Zellman, Perlman, Le and Setodji, 2008, s.31). Şu an ABD'de neredeyse bütün eyaletlerde QRIS uygulamaları sürmektedir. Daha güncel veriye bakılacak olursa, 37 eyalette eyalet düzeyinde geçerli QRIS uygulanmakta; 2 eyalette bölgesel düzeyde geçerli QRIS uygulanmakta; 7 eyalette QRIS uygulamalarına geçmek üzere planlar yapılmakta; 3 eyalette sistemin pilot uygulamaları sürmekte; 1 eyalette ise QRIS geliştirmek için yasa tasarısı sunulma aşamasındadır (Hestenes ve arkadaşları, 2015).

Sistemin bütününe bakıldığında, hem lisans hem de akreditasyon sistemlerinin bütünleşik bir versiyonu olduğu söylenebilir. Çünkü hem yakalanması istenen

standartlar hem de bu standartları yakalayınca alınacak bir sertifika/lisans belgesi söz konusudur. Ancak, en önemli meselelerden birisi, bu kalite sistemine yönelik sistemli araştırmalar yürütmek ve verimini artırmaya yönelik stratejiler geliştirerek potansiyelini artırmaktır (Buettner and Andrews, 2009).

Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (QRIS), erken çocukluk eğitiminde kaliteyi, çocuklar ve aileleri yararına, bulgularla desteklenmiş aktiviteler ve finansal destekler aracılığıyla geliştirmeyi amaçlayan bir sistemdir. “Sistem” kelimesi bu oluşumun en temel kelimesidir. Kaliteyi çok yönlü bir yapı ve sürecin çıktıısı olarak gören bu sistem, tek seferlik bir müdahale ya da uygulama değildir. Uzun zamana yayılan, pek çok çıktıyı hedefleyen ve sürekli olarak devam eden bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle, sistem sadece sonuç değerlendirmesi yapmaz; biçimlendirici değerlendirme yöntemiyle kuruma mevcut durumuyla ilgili bilgi verir, programın kalitesini yükseltmeye yönelik öneriler getirir.

QRIS çerçevesinde, programların ampirik verilere dayalı değerlendirmeleri, pek çok eyalette “Ortam Değerlendirme Ölçekleri (Environment Rating Scales)” aracılığıyla yapılmaktadır. “The Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised (ITERS-R) (Yenidoğan ve bebekler için Ortam Değerlendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Baskı)”, “Early Childhood Environments Rating Scale-Revised (ECERS-R) (Erken Çocukluk Ortamları Değerlendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Baskı)”, “The Family Child Care Environment Rating Scale-Revised (FCCERS-R) (Aile Çocuk Bakım Evleri Ortamı Değerlendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Baskı)”, “The School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) (Okul Çağı Bakım Ortamı Değerlendirme Ölçeği)” önde gelen ve en çok kullanılan ortam değerlendirme ölçekleri arasındadır (<http://ers.fpg.unc.edu/>; Hestenes et al., 2014). İsimlerinden de anlaşılacağı üzere, farklı yaş grupları ve programlar için geliştirilmiş benzer işleyişe sahip ortam değerlendirme ölçekleridir. Bu ölçekler, eğitim ortamlarının “yapı” boyutunu ele almayı amaçlar. Programın kalitesini belirlemede yapıya dair somut veri elde etmeyi sağlarlar.

Bunlardan en sık kullanılanı Erken Çocukluk Ortamları Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)’dir. ECERS-R, ABD’de Harms, Clifford ve Cryer (1998) tarafından, okulların kendilerini değerlendirmelerini sağlamak; güçlü ve zayıf yönlerini görerek, kalitelerini devamlı olarak geliştirmelerini sağlamaları amacıyla geliştirilmiştir. 2005 yılında revise edilen bu ölçek, zaman içerisinde araştırmalarda kaliteyi değerlendirme

ölçeği olarak kullanılmaya ve kurumların politika ve uygulama kararlarını almalarında yol gösterici olmuştur (La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy, Cassidy, 2012). Ancak bu ölçeklerden elde edilen değerlendirme skorları ile çocukların çıktıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az sayıda çalışma olduğu da bir gerçektir (Buettner ve Andrews, 2009).

QRISı benimseyen her eyalet, bu sistem içinde kendi değerlendirme sistemlerini oluşturmuştur. Pek çoğu “yıldız” sayısı ile yapılan değerlendirmeler, eyaletler arasında farklılık göstermektedir (Boller, Paulsell, Del Grosso, Blair, Kassow, Kim and Raikes, 2015).

Bütün bu çalışmalar, arkasından QRIS sistemlerinin araştırma ve değerlendirme çalışmalarını da beraberinde getirmiştir. Çünkü sistemin veriminin ve sistemden elde edilen özellikle çocuk çıktıları olmak üzere bütün çıktıların tespiti, sistemi geliştirmek açısından önemlidir. 1990lı yılların sonunda başlayan bu çalışmalar, 2000li yıllarla beraber daha büyük çaplı çabaları beraberinde getirmiştir. “Race to the Top- Early Learning Challenge (RTT-ELC)” adlı destek programıyla, eyaletlerin yürüttükleri QRIS sistemlerini değerlendirmeleri ve geçerliklerini ölçmelerini destekleyecek bilimsel araştırma destekleri sunulmaya başlanmıştır. Bu oluşum, ABD Eğitim Departmanı ve ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Departmanının bir işbirliğinin sonucudur. Fırsat eşitliğini amaçlayan oluşum, bütün çocukların kaliteli eğitimden faydalanmasını amaçlayan bir ödül/teşvik sistemidir. Özellikle, kaliteli eğitime erişmekte güçlük çeken ve ihtiyacı en üst düzeyde olan çocukları hedefleyen yapı, erken çocukluk döneminde çocukların akranları arasındaki boşlukları doldurmasını amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda da aşağıdaki alanlar üzerine yoğunlaşarak çalışmakta ve ödüller vermektedir:

- a. Başarılı eyalet sistemleri
- b. Yüksek kalitede ve değerlendirilebilir düzeyde programlar
- c. Erken öğrenme ve gelişim çıktılarını yükseltme
- d. Erken çocukluk eğitimi alanında işgücünü artırma
- e. Çıktı ve süreç değerlendirmesi yapma

ABD Eğitim Departmanı'nın 2011 verisine göre 20 eyalet bu destek programından faydalanmaktadır. RTT-ELC ile birlikte eyaletler (US Department of Education, 2011):

“(1) Bilimsel temelli ölçümlerle, programların kalite düzeyini güvenilir yollarla yansıtmak;

(2) Değerlendirme, uygun araştırma desenlerinin kullanımı ve programların kaydettiği ilerlemeleri ölçmeye yönelik faaliyetlerle, okullarda çocukların öğrenme, gelişim ve okula hazırlanma etkileyen kalite düzeyini yükseltme şansı bulurlar.”

RTT-ELC kapsamı dışındaki eyaletler de QRIS araştırmaları yapmaya odaklanmış durumdadırlar. Politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar, sistem çıktılarını bilimsel olarak analiz etmeye yönelik çabalar içindedirler.

Bir diğer, erken eğitim kalitesini yükseltmeye yönelik olan yardım fonu da “The Child Care and Development Block Grant (CCDBG)” adını taşımaktadır (NAEYC, 1990). 1990 yılında kurulan bu fon, 1996 yılında resmi olarak onaylanmıştır ve ABD Sağlık ve İnsan Servisleri tarafından yürütülmektedir. Fonun amacı, özellikle düşük gelirli ya da devlet desteğiyle geçinen ailelerin çocuklarının kaliteli erken çocukluk eğitimi fırsatlarından faydalanmasını sağlamaktır. İstatistiklere göre, Amerika’da her üç aileden birinin yıllık geliri 25000 doların altındadır. Bununla birlikte, ortalama tam günlük erken çocukluk bakımı ve eğitim hizmetleri senede ortalama 4000 ve 10000 dolar arasında değişmektedir. Dolayısıyla, düşük gelirli bir ailenin, böyle bir masrafın altından kalkabilmesi imkansızdır. ABD Sağlık ve İnsan Servislerinin bulgularına göre, CCDBG fonundan, her 10 çocuktan 1 çocuk faydalanabilmektedir. Bu fondan yararlanmak isteyen eyaletler çeşitli şartları yerine getirmek zorundadırlar. Öncelikle, programı yürütmek üzere bir yönetim ofisi kurulmalı, eyalet bütçesi ile federal bütçeye yönelik oranlama yapılmalı, gelir düzeyi düşük aileler eyaletin gelir ortalamasına göre hesaplanarak, çocuklara sağlık, güvenlik ve eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Ayrıca, fonun %41’lik kısmı, eğitim kalitesini yükseltmeye yönelik çabalara ayrılmak zorundadır. Kaliteye ayrılan bölüm, okulların teknik asistanlık ve eğitim fırsatlarından yararlanmasına, ihtiyacı olan kaynak ve materyalleri almasına, okul açma konusunda kredi verilmesine, çalışanların değerlendirilmesi, mesleki gelişim ve adil maaş almalarına yönelik projelere aktarılır. Fonun bir kısmı okul çağı çocuklarına da ayrılır. Eyaletler, fon planlarını iki senede bir güncellemek zorundadır (NAEYC, 1990).

Bütün bu çabalar içinde, uygulamalardaki en temel tartışma sorularından birisi, QRIS'in bir çerçeve mi, bir müdahale programı mı yoksa bir kalite ölçüm aracı mı olduğu yönündedir (Boller and Maxwell, 2015). Bütün alternatiflerin odaklandığı en temel soru ise kaliteye yönelik bu çabaların çocuk çıktılarında gözlenebilir olması durumunun önemidir.

RTT-ELC çalışmalarının, önümüzdeki yıllarda sistemin verimini ortaya koyacağı öngörülmektedir. Eyaletlerin, kendi içlerinde değişen farklı uygulamaları, eyaletler arası karşılaştırmalar yapmayı ya da ulusal bir profil ortaya koymayı hala zorlaştırmaktadır (Boller and Maxwell, 2015).

1.8.5. Kuzey Karolina eyaletinde QRIS ve erken çocukluk eğitiminde kaliteyi geliştirmeyi amaçlayan organizasyonlar

Kuzey Karolina, 1999 yılında QRIS sistemini kurmuştur ve QRIS'i en erken uygulamaya başlayan eyaletlerden biridir (Hestenes ve arkadaşları, 2015). Eyalette, erken çocukluk eğitimi kalitesini geliştirmek amacıyla çaba sarf eden pek çok kurum ve hareket mevcuttur. Aşağıda bu kurumlar ve amaçlarına dair kısa bilgiler sunulmuştur.

1.8.5.1. The North Carolina Division of Child Development and Early Education – DCDEE (Kuzey Karolina Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Birimi) (<http://ncchildcare.nc.gov/>)

1993 yılında kurulan birim, KK'de çalışan anne sayısındaki artış, erken çocukluk eğitimine verilen önemin artması ile birlikte, ailelerin ve çocukların kaliteli bakım ve eğitim hizmetlerine kavuşması amacıyla çalışmaktadır. Misyonu, ortak kuruluşlarla işbirliği içerisinde, Kuzey Karolinalıların sağlık ve güvenliğini korumak ve gerekli olan insan hizmetlerini sağlamaktır. Bu amaçla da QRIS çalışmalarına başlamıştır. Kurumdaki bu çalışmaların kronolojik ilerleyişine göz atılacak olursa:

- 1971 yılında KK'de ilk kez çocuk bakımı için lisans (sertifika) kanunu geçmiştir. Bunun bir sonucu olarak da KK Yönetimi, Günlük Çocuk Bakımı Lisans Ofisini kurmuştur.
- 1985 yılında, KK Genel Meclisi, Günlük Çocuk Bakımı Lisansını pekiştirmek amacıyla, yeni yasal uygulamalar getirmiştir. Bu yeni kanunla beraber, KK Sağlık Düzenleme Biriminin çatısı altında Çocuk Bakım Bölümünün kurulması sağlanmıştır.

- 1993 yılında Günlük Çocuk Bakım Ünitesi ve İnsan Kaynakları Departmanı'nın bazı bölümleri, Çocuk Gelişimi (şimdiki DCDEE) birimi altında birleştirilmiştir.
- 1999 yılında, birim, beş düzey yıldızlı bir lisans sistemli geliştirilmiştir. Eyalette minimum standartları karşılamamanın zorunlu, yüksek basamakları karşılamamanın ise gönüllülük üzerine kurulduğu bir sistem devreye girmiştir.
- 2005 senesinde, bu "Yıldız Lisansı" yeniden gözden geçirilmiştir. Ailelere ve çocuklara en kaliteli eğitimi vermek amacıyla, çalışan eğitimi, program standartları ve yüksek standartları karşılamayı gereklilik haline getirecek şekilde sisteme son hali verilmiştir.

The NC Child Care Commission (KK Çocuk Bakımı Komisyonu), araştırma ve geliştirme çalışmalarını, çocuk bakımı konusunda yasalarda düzenlemeler yapmak, yeni uygulamaları benimseyerek kanunlaştırmak suretiyle gerçekleştirmektedir. Bu komisyonun yürüttüğü uygulamalar aşağıda verilmiştir:

- Aile ya da kurum temelli bakım hizmetlerinin lisanslı yürütülmesi için gerekli prosedürleri düzenler,
- Sağlık ve güvenlik önlemlerini alır (iç-dış mekan, çocuklar ve çalışanlar için sağlık önlemleri, çocukların tedavi ve ilaç ihtiyaçlarının tayini, hasta çocuklara yönelik önlemler)
- Çalışan niteliği ve eğitimi
- Çocuklara yönelik danışmanlık hizmetleri
- Okullardaki çalışan-çocuk oranının düzenlenmesi
- Gelişimsel açıdan uygun etkinliklerin planlanması
- Ev ve kurumlarda uyulması gereken beslenme standartları
- Disiplin politikaları
- Çocukların ulaşımını sağlamadaki gereklilikler
- Ev ve kurumlarda kaydedilmesi gereken bilgiler
- 2-5 yıldız arası lisans sahibi olunması için gönüllü okullara yol gösterme
- Birim içindeki yönetim uygulamaları

1.8.5.2. Health and Human Services (Sağlık ve İnsan Hizmetleri)

Kurum, North Carolina'da erken eğitimde kaliteyi sağlamayı amaçlayan ulusal ve eyalet düzeyindeki kurumlarla ortak çalışmalar yürütmektedir. Eyaletteki korunmaya muhtaç aile ve çocuklarının sağlık ve insani hizmetlerden faydalanması için çaba sarf eder (<http://www.ncdhhs.gov/about/overview>).

1.8.5.3. Race to the Top - Early Learning Challenge (Zirve Yarışı-Erken Öğrenme Görevi)

Kuzey Karolina, bu ödül sistemiyle 2012-2015 yılları için 69,9 milyon dolarla ödüllendirilmiştir. NC, 10 önemli ve ödülle desteklenmeye değer hedefle yola çıkmıştır (<http://earlylearningchallenge.nc.gov/>):

1. Daha fazla çocuğa yüksek kalitede eğitim sağlamak
2. Daha yüksek eğitim standartları oluşturmak
3. Öğretmenleri hizmet içi eğitim sertifikaları alma konusunda desteklemek
4. 0-3 yaş dönemi gelişimsel izlemelerin sayısını artırmak
5. Gelişimsel izlemesi yapılan çocuk sayısını artırmak ve gerekli diğer servislere yönlendirmelerini yapmak
6. Tedavisi devam eden ve tamamlanmış olan hasta çocuklara daha fazla erişim ve katılım sağlamak
7. Anaokulu Giriş Değerlendirmesi aracı geliştirip, 3 yaş gruplarına uygulayarak, uzun dönemli veri tabanına bu bilgilerin girişini sağlamak
8. Dönüşüm bölgelerindeki çocuklara, ailelere ve öğretmenlere hizmetler sağlamak
9. Program kalitesini, hizmetleri ve çocuk çıktılarını geliştirmeye yönelik uzun vadeli stratejik planlar hazırlamak
10. "Early Learning Challenge" ödülünü almanın ötesinde çabalar sarf etmek

1.8.5.4. Child Care Services Association (Çocuk Bakım Hizmetleri Derneği)

Ulusal, kâr amacı gütmeyen bir dernek olan CCSA, tüm ailelere yüksek kalitede, erişilebilir ve ekonomik çocuk bakım hizmetleri sunmayı, araştırmalar yapmayı ve destek hizmetler sunmayı amaçlar. Ulusal, bölgesel ve eyaletler çapında hizmetler

sunan CCSA, çocuk haklarını savunan, ailelere mümkün olan en iyi koşulları sunmaya çalışan, alan uzmanlarına yönelik eğitimler sağlayan, mesleki gelişim bursları sunarak çalışmalarına destek olmaktadır. TEACH (teacher education and compensation helps) Early Childhood (Erken Çocuklukta öğretmen eğitimi ve maaş yardımları projesi) ve Child Care Wages (Çocuk Bakım Maaşları) projeleri, derneğin sunduğu destek programlarından biridir. Kuzey Karolina eyaletinin aktif olarak faydalanmaktadır (<http://www.childcareservices.org/ps/teach-nc/>).

TEACH Early Childhood – North Carolina: Çocuk Bakım Hizmetleri Derneği tarafından, 1990 yılında başlatılmış bir öğretmen eğitimi projesidir. Proje, erken çocukluk eğitimi alanındaki işgücüne yönelik olarak, düşük eğitim seviyesi, düşük maaş ve fazla mesai sorunlarına odaklanmıştır. Bu anlamda, eğitimcilere burs vererek alanla ilgili sertifikalar ve hatta lisans eğitimi sunarak diploma almalarına yardımcı olmaktadır.

Child Care Wages Project (Çocuk Bakımı Maaşları Projesi): Alanda öğretmenlerin düşük maaşlar sebebiyle mesleği bırakmalarının önüne geçmek adına, öğretmenleri teşvik edici, eğitim düzeyine dayalı maaş düzenlemeleri vadeden bir projedir. Düzenleme yapılan maaşların maddi kaynağı DCDEE ve yerel düzeyde çalışan bir devam eden “Smart Start (Akıllı Başlangıç)” hareketinin ortaklığıyla karşılanmaktadır.

1.8.5.5. Child Care Resource and Referral Council (Çocuk Bakımı Kaynak ve Yönlendirme Konseyi)

Bu konsey, eyalet genelinde, kaliteli eğitim ve bakım hizmetleri sunulup sunulmadığına ilişkin yönetim ve gözetim hizmetleri sağlamaktadır. Bunu yaparken, ailelere, çocuk bakım ve eğitimi sağlayanlara, işverenlere ve topluluklara çeşitli hizmetlerle ulaşmaktadır (<http://childcarerrnc.org/s.php?subpage=Mission>):

- Ailelere, erken bakım ve eğitim, okul çağı çocuk bakımı seçeneklerine erişim sunmak
- Bu bakım ve eğitim olanaklarını geliştirmek
- Devlet ve özel sektör alanında planlama ve politika geliştirme konusunda nesnel bilgiler sağlamak

Konsey, ulusal bağlamda tanınan, önemli ve yüksek verimli, araştırma bulgularına ve verilere dayalı olarak ailelere, alanda çalışanlara, kurumlara bilgi sağlayan, yüksek

kalite eğitime erişimi destekleyen, aile ve çocuk merkezli erken bakım ve eğitim ile okul çağı bakım hizmetleri sağlamayı hedefler.

1.8.6. Kuzey Karolina’da QRIS uygulamalarının gelişimi ve “Yıldız Lisansı (Star Rated Licence)” Sistemi

Diğer eyaletlerin aksine, KK’de bütün lisanslı erken çocukluk eğitimi programlarının QRIS’a katılımı esastır (Hestenes et al., 2014). Bu programların değerlendirmesi ile “Star Rated Licence” adı verilen lisansla somutlaştırılır.

“Star Rated License” nedir, nasıl kazanılır ve nasıl puanlanır?

1999 yılında, Çocuk Gelişimi Birimi (DCD), nitelikli çocuk bakım merkezleri ve evlere yıldız değerlendirmesine dayalı lisanslar vermeye başlamıştır (Star Rated License, t.y.; NC DCD, 2009D). Yıldız dayalı değerlendirme sisteminin belli bileşenleri vardır. Lisans sistemi ilk başladığı dönemde, bileşenleri en temel düzeyde karşılayan okullar 1 yıldıza hak kazanırlar. 2-5 yıldız arasında yıldız almak ise, programın gönüllülüğe esasına dayanırdı. Bu dönemde, sistemin bileşenleri:

1.8.6.1. Program Standartları

Program standartları, kurumun çocuğa sunduğu günlük ortamın değerlendirilmesine dayanır. Ele alınan belirli bileşenler vardır:

1. Kurum ortamı
 - a. Etkinlikler için yeterli mekan
 - b. Oyun materyallerindeki çeşitlilik
 - c. Temiz ve konforlu oyun alanı
2. Çocuk başına düşen çalışan sayısı
3. Yetişkin-Çocuk arasındaki/ Çocukların akranları arasındaki / Çocukların etkinlik ve materyallerle arasındaki etkileşimler

Bu bileşenlerin, ulusal olarak geçerli sayılan ortam değerlendirme ölçekleri yardımıyla değerlendirilmesi kurumlara önerilmektedir. Bu anlamda, University of North Carolina Chapell Hill’e bağlı olan Frank Porter Graham Çocuk Gelişimi Enstitüsü’nde geliştirilen kalite değerlendirme ölçekleri oldukça kullanışlıdır.

1.8.6.2. Eğitim Standartları

Çalışmalar göstermiştir ki bir kurumun yöneticisi eğitim düzeyi ve deneyimiyle, kurumun gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Çalışanlar, erken çocukluk eğitimi alanında ne kadar çok eğitim almışsa, alanda ne kadar deneyimi varsa, eğitim süreçleri de o ölçüde verimli olmaktadır. Bu anlamda, yıldıza dayalı değerlendirme lisansında, çalışan eğitiminde ele alınan unsurlar:

- Yöneticinin eğitim ve deneyim düzeyi
- Çocuk bakımı sertifikası olan başöğretmen sayısı
- Daha fazla erken çocukluk dönemi eğitimi ve deneyimi olan baş öğretmen sayısı
- Formal eğitim ve deneyim sahibi öğretmen sayısı

Eski lisans sistemleri aileyi yanıltabilmekteyken, bu yıldıza dayalı değerlendirme sistemi ile beraber kafa karışıklıkları en aza indirgenmiş ve sistemi anlama düzeyi en üste çıkarılmıştır.

Yıldıza dayalı değerlendirme sistemde, iki bileşene dayalı lisans belgesi almak için gerekli puan ve karşılığına denk gelen yıldız sayıları aşağıdaki Şekil-1.9'da açıklanmıştır.

Alınan Yıldız Sayısı	İki Bileşenli Lisans Belgesi için Alınabilecek Puanlar
★	1 - 3 Puan
★ ★	4 - 6 Puan
★ ★ ★	7 - 9 Puan
★ ★ ★ ★	10 - 12 Puan
★ ★ ★ ★ ★	13 - 15 Puan

Şekil-1.9: Yıldız sayısına nasıl karar verilir?

(Kaynak: http://ncchildcare.nc.gov/parents/pr_sn2_ov_sr.asp)

Şekil-10'dan yola çıkarak, Şekil-1.10'da üç yıldız hak etmiş bir programın tablosunu incelemekte fayda görülmektedir.

Programlar, bu lisansı aldıktan sonra, gönüllü olarak değerlendiricileri kurumlarına davet ederek, güncel kalite değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yapmayı teklif edebilmektedirler.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Erken çocukluk eğitiminde kalite konusu son yıllarda tüm dünya ülkelerinde sıklıkla araştırılan ve irdelenen araştırma başlıklarından birisi olmuştur. Bu bölümde özellikle son yıllarda Türkiye ve yurtdışında (özellikle ABD'de) yapılmış olan çalışmalara değinilmiştir. QRIS, ECERS-R ve PAS ile yapılan çalışmalar ayrı olarak ele alınmıştır.

2.1. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

2.1.1. Okul ortamının kalitesini ortaya koymayı amaçlayan ve ortam değerlendirme ölçeklerine odaklanan çalışmalar

La Paro, Thomason, Lower, Kintner ve Cassidy (2012), yaptıkları çalışmada 2003-2010 yılları arasında ECERS-R kullanılarak yapılmış çalışmalara yönelik bir içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, Amerika'da yürütülmüş 76 farklı çalışmayı ele almışlardır. ECERS-R bir ölçme aracı olarak geliştirilmiş ancak zaman içerisinde kaliteyi tanımlamada kullanılmaya başlanmıştır. Ancak ECERS'in yarattığı kavramsallaştırma ve uygulama boyutlarının birbiri ile tutarlı olması çalışmaların güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. İncelenen çalışmalarda ise, ECERS'i tutarlı bir kalite tanımı olarak kullanılmadığı, daha çok ECERS'in programın genel kalitesini ortaya koyduğunu (23,68%) ve ayrıca sınıf kalitesi, ortam kalitesi gibi çeşitli farklı kavramlarla ifade edildiğini tespit etmişlerdir. "Süreç kalitesi" bu çalışmalarda en az işlenen tanımlardan bir tanesi olmuştur. Yazarlar, ölçeğin asıl amacının süreç kalitesini ölçmek olmasına rağmen, en az sayıda çalışmanın süreç kalitesi kavramını ele aldığına dikkat çekmektedirler.

Denny, Hallam ve Homer, 2012 yılında yaptıkları çalışmada, okul öncesi sınıflarının kalitesinin, okul, sınıf ve öğretmen nitelikleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışmayı, Amerika'da eyaletler çapında farklı ölçüm araçları kullanarak gerçekleştirmişlerdir. ECERS-R, CLASS, ECERS-E ve okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanan anketler aracılığıyla verileri toplamışlardır. Araştırma, aynı sınıfın üç farklı ölçekle gözlenmesine ve elde edilen puan ilişkilerinin ortaya koyulmasına yönelik yürütülmüştür. Toplam 114 sınıfta yapılan uygulamaların ardından, okulların ECERS-R ve CLASS değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlar, geçmişte yapılan

değerlendirme sonuçlarıyla paralel çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyi ve deneyimlerinin de okul puanlarını etkilediği görülmüştür.

2006 yılında, Hooks, Scott-Little, Marshall ve Brown tarafından Güney Karolina'da yürütülmeye başlanan kalite geliştirme çalışmalarını incelemeye yönelik çalışmada, ECERS-R ve öğretmen görüşmeleri aracılığıyla veri toplanmıştır. Gelişim çabalarının etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, 2004 güz dönemi ve 2005 bahar döneminde, 22 öğretmenle yürütülen ECERS-R gözlem sonuçları ve öğretmen görüşmesi sonuçlarının karşılaştırılması sunulmuştur. Elde edilen bulgular, eğitim ve destek hizmetleri, okulların kalite konusunda hesap vermesi zorunluluğu ile birleştiğinde sınıflarda çok olumlu gelişmeler yaşandığını ortaya koymuştur.

Cassidy, Hestenes L., Hestenes S., Mims ve NC DOCKS at the UNCG tarafından (2005) yürütülen oldukça geniş çaplı bir ECERS-R araştırması da, ölçek maddeleri için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirerek faktör yapısını detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamıştır. Yazarlar, o tarihe kadar olan çalışmaların örneklem büyüklüklerinin hem doğrulayıcı hem de açımlayıcı faktör analizi yapmaya fırsat tanımaması sebebiyle, 1313 sınıftan oluşan geniş bir örnekleme ECERS-R uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Bu örneklem 1999-2002 yılları arasında Kuzey Karolina'da bulunan bölgelerin %92'sine ulaşacak şekilde oluşturulmuştur. Maddelerin toplandığı en belirgin faktörlerin "Aktiviteler/Materyaller" ve "Dil/Etkileşim" olduğu dikkat çekmiştir. Bu çalışma, ölçeğin geliştirilmesine yönelik ileri dönemde yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir.

Cassidy, Hestenes L., Hansen, Hegde, Shim ve Hestenes, S. (2005) tarafından yapılan bir diğer araştırma da ECERS-R'nin ölçtüğü kalitenin tanımını yapmaya yönelik bir nitel araştırmadır. Bu araştırmada, ECERS-R'nin bilindiği üzere sadece süreç kalitesini ölçmesinin yanında, yapı kalitesini de ortaya koyduğu sonucu elde edilmiştir.

Warash ve arkadaşları (2006), West Virginia'da 8 sınıfta ECERS-R ile deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, ECERS-R gözlemi öntest olarak gerçekleştirilmiş, sonuçları okul yöneticileri ve öğretmenlerle paylaşılmıştır. Son test olarak ise bu bilgilerin paylaşılmasını takiben yeni bir ECERS-R gözlemi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, ECERS-R sonuçlarının öğretmen ve yöneticilerle paylaşılmasının yedi altboyutta da etkisi olmakla beraber, özellikle kişisel bakım rutinleri, aktiviteler, etkileşim ve elde edilen

toplam puanlarda anlamlı farklar yarattığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, ECERS-R ölçeğinin okul kalitesini geliştirmekte kullanılabilecek bir araç olduğunu öne sürmüşlerdir.

Fenech ve arkadaşlarının (2010), Avustralya'da yürüttükleri araştırmada, okullarda kalitenin belirlenmesine yönelik olarak ECERS-R, ITERS ölçekleri kullanmışlar ve Avustralya'nın kendi Kalite Geliştirme ve Akreditasyon sistemi ile güvenilirlik çalışmaları yürütmüşlerdir. Çalışma, Avustralya'nın New South Wale eyaletinde, 2002-2006 yılları arasında, 73 EÇE kurumuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, kullanılan ölçek ve akreditasyon sisteminin düşük kaliteli okulların değerlendirmesini yapmada, yüksek kaliteli okullara oranla daha istikrarlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Hofer (2010), çalışmasında, ECERS-R puanlamasını etkileyen unsurları ortaya koymayı amaçlamıştır. Yazar, ECERS-R uygulamalarının gözlemin uzunluğu, senenin hangi döneminde yapıldığı, saat kaçta başladığı gibi gözlemciden bağımsız değişkenlere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Jeon, Buettner ve Hur (2014), QRIS yapısal kalite gerekliliklerini ve programın süreç kalitesini karşılama düzeylerinin kullanılan farklı ölçüm araçlarına (ECERS-R, CLASS ve Erken Dil ve Okuma Gözlem Aracı) bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. 96 okuldan seçilen 103 öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde QRIS içinde yer alan okulların, sistem içerisinde yer almayı tercih etmeyen programlara göre daha yüksek kalite puanları elde ettikleri görülmüştür.

2.1.2. Okul yönetiminin işleyişini ele alan çalışmalar

Lower ve Cassidy (2008), erken çocukluk bakım ve eğitim kurumlarının yönetimi, örgüt iklimi ve genel kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmada, PAS, ECERS-R ve Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Çalışma Ortamı Değerlendirme Anketi-Kısa versiyonu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, hem okul yönetimi, hem de örgüt ikliminin okulun genel kalitesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma aynı zamanda Lower'ın 2006 yılında yayınlanan yüksek lisans tezinden elde edilmiştir (Hansen, 2006).

Foster-Nelson (2012), yaptığı doktora çalışmasını iki amaç üzerine kurmuştur. İlki, PAS sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik uygulamalarının, erken çocukluk eğitimi ortamlarında hissedilir niteliksel değişimler yaratıp

yaratmadığını görmektir. İkincisi ise, paylaşımcı liderlik uygulamalarının PAS önerilerine uygun olarak uygulandığında yarattığı etkiyi çalışanların bakış açısından aktarmaktır. Veriler, görüşmeler, odak grup oturumları ve doküman incelemeleri aracılığıyla nitel olarak toplanmıştır. Araştırma katılımcıları, Kansas ve Missouri'de daha önce bire bir PAS uygulamalarında yer almış üç okuldaki, 13 katılımcı son iki yıl içerisinde iki kez PAS uygulaması geçirmiş okullar arasından seçilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen bulgularda, yönetici ve diğer çalışanların, paylaşımcı liderlik uygulamaları aracılığıyla okul kalitesi ve çıktılarında gelişme gerçekleştiği ifade edilmiştir. Ancak, bu gelişimin direkt olarak PAS uygulama önerileriyle ilişkilendirilemeyeceği, ölçeğin daha çok okulun yönetsel ve ofis süreçlerini incelediğine inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak PAS önerilerinin çalışanlarla paylaşımını artırmanın, okulu geliştirme konusunda da yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Arend (2010) doktora tezinde, erken çocukluk eğitimi programı yöneticilerinin insan kaynakları yönetimi şekillerini incelemiştir. Dört eyaletten ülkenin genelini temsil edecek şekilde, 119 okul yöneticisine PAS uygulaması yapmış, elde ettiği sonuçları hem nitel hem de nicel olarak ele almıştır. Bulgular, yöneticilerin, denetim, performans ödüllendirmeleri gibi uygulamalarda başarılı uygulamalar yürüttükleri ama özellikle ücretlendirme ve personel gelişimi boyutlarında zorlandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, yöneticilik eğitimi almış yöneticilerin, insan kaynakları yönetiminde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Kontos ve Stremmel (1988), Pennsylvania'da yaptıkları çalışmada, 10 erken çocukluk eğitimi kurumundan toplam 40 kadın öğretmen, yardımcı öğretmen, yardımcı personel ve yönetici ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğu bu alanda çalışmaktan keyif aldıkları ve düşük maaş, sigorta ve uzun çalışma saatlerine rağmen işlerine devam etmeye gönüllü oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca kurumlardaki iş deneyimlerini, kurumun türü ya da görev tanımından çok kurumun kendi genel bağlamının belirlediği görülmüştür. alışmayı, iş tatmini, kurumun genel yapısı, maaş ve sigorta, her görevin tanımını ve karakterini ortaya koyacak şekilde veri toplama araçları ile yürütmüşlerdir. Bu bağlamda da ECERS, iş tatmin ölçeği ve diğer unsurları ortaya koyacak nitel sorular sorma yoluyla veriler toplanmıştır.

Arnett (1989), Bermuda adasında 22 anaokulundan, farklı eğitim düzeylerindeki 59 öğretmene ulaşmıştır. Alan eğitimi olmayan, iki derslik Bermuda College eğitimi, dört yıllık Bermuda College eğitimi, dört yıllık Erken Çocukluk Eğitimi almış olan öğretmenlerin, çocukların davranış ve etkileşimine olan etkisi incelenmiştir. “Caregiver Interaction Scale” üzerinden gözlemler gerçekleştirilmiştir. Yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, daha olumlu etkileşimler geliştirdiği, çocuklara karşı daha adil ve şefkatli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bloom ve Sheerer (1992) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 22 yöneticiye, 16 aylık Erken Çocukluk Liderliği Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu program çerçevesinde, kişisel ve profesyonel bilgi birikimi, çocuk gelişimi ve erken çocukluk dönemi müfredatı, örgüt teorileri, liderlik stilleri, yasal ve kurumsal konular, veli ve toplum ilişkileri, kamu politikaları ve savunuları, araştırma ve teknoloji konuları bulunmaktadır. Bu eğitimin öncesi ve sonrasında yapılan testler, eğitimi alan kişilerin örgüt iklimlerinde pozitif gelişmeler yaşandığı elde edilmiştir. Okul politikaları netleşmiş, profesyonel gelişim fırsatları artmış ve personelin karar almadaki etkisinde artış gözlenmiştir.

İngiltere’de, ortam değerlendirme ölçeklerinin okullardaki profesyonel gelişim deneyimlerine etkisi incelenmiştir (Mathers, Linskey, Seddon ve Sylva., 2007). Ölçeklere dayalı olarak geliştirilen bir personel eğitimi programıyla, erken çocukluk uygulamalarının kalitesinin artırılması planlanmıştır. Araştırma sürecinde ECERS ve ITERS ölçekleri kullanılmış, aynı zamanda bu ölçek maddeleri ile İngiltere’de yürütülen sistem kriterleri arasındaki farklar ortaya koyulmuştur.

2.1.3. QRIS’i temel alan güncel çalışmalar

2015 senesinde Early Childhood Research Quarterly dergisi, QRIS özel sayısı yayınlamıştır. Bu sayıda, Amerika’nın farklı eyaletlerinde yürütülmekte olan QRIS sistemlerine yönelik dünden bugüne hem teorik hem de alan araştırmasına dayalı makaleler yer almaktadır. Bu çalışmaların bir kısmına burada yer vermek faydalı olacaktır.

QRIS, Amerika Birleşik Devletleri’nde son yıllarda çok daha popüler hale gelmiş, eyaletlerde yürütülmeye başlanan EÇE uygulamalarında kaliteyi değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının, çocuklarda olumlu çıktılar elde etmeyi sağlayacağı öne sürülmüştür. Lahti ve arkadaşları (2015), QRIS’in iki farklı eyaletteki işleyişlerinin

geçerliliğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. QRIS geçerlik çalışmalarının dört farklı yaklaşımla ortaya koyulmaktadır. Bunlar, temel kalite kavramları, kalite ölçümleri, değerlendirme çıktıları ve çocuk çıktılarına dayalı yaklaşımlardır. Geçerlik çalışmalarının, sistemlerin uzun vadede gelişimini sağlayacağı fikrinden hareketle, Indiana ve Maine eyaletlerinde geçerlik çalışmaları yürütülmüş ve sistemler arasındaki farklar, güçlü ve zayıf yönler ortaya koyulmuştur.

Yazejian ve Iruka (2015), çalışmalarında Florida eyaletinde yürütülmekte olan TQRIS (Tiered Quality Rating and Improvement System) içerisindeki 342 kurum temelli, 70 aile çocuk bakım evlerini içerecek şekilde, 412 programın 2008-2013 yılları arasında kalite sistemine dahil olduktan sonraki gelişimini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, sistemin kalite ve gelişimi sağladığını ortaya koymuştur. Özellikle, kaliteyi artırma konusunda verilen burslar ve hizmetiçi eğitim desteklerinin kaliteyi düzenli olarak artırdığı önemli bulguları arasındadır.

Connors ve Morris (2015), çalışmalarında ABD’de bulunan 51 eyalette uygulanan farklı kalite düzenlemesi ele alınmıştır. EÇE’de yapı ve süreç kalitesi sınıf ve okulu ayrı ayrı ele alınarak karşılaştırılmıştır. Bu çalışma, eyaletlerin kalite değerlendirme ve geliştirme süreçlerini ele alırken uyguladığı farklı yaklaşımları görmeyi, gelecekteki uygulamalara yönelik aydınlatıcı olması açısından da önemlidir.

Hestenes ve arkadaşları (2015), Kuzey Karolina’da 1999 yılından beri uygulanmakta olan QRIS, diğer eyaletlerdeki uygulamalardan farklı olarak, tüm okulların sistemde olmasını zorunlu kılmaktadır. Araştırma, sistemin onuncu yılını doldurduğu 2009 yılında, sistemde sınıfların farklı ölçüm araçlarıyla değerlendirilmesi ve kaliteyi etkileyen diğer bileşenlerle, genel lisans puanlarıyla ve çocukların sosyal-duygusal çıktıları ile ilişkileri incelenmiştir. Eyalet çapında 40 bölgedeki toplam 101 okulda yapılan veri toplama çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 3 farklı eğitim ortamı değerlendirme ölçeği ECERS-R, ECERS-E ve CLASS araçları; çocukların sosyal-duygusal gelişim çıktılarını tespit amaçlı olarak da “Çocuk Bakım ve Eğitim Ortamlarında Memnuniyet ve Konfor Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, okulun sahip olduğu yıldız sayılarının, sınıf kalitesine yönelik ayırt edici düzeyler sunmamakla birlikte, düşük ve yüksek puan alan sınıfları ayırt etmeyi sağlamıştır. Öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmen-çocuk oranı gibi yapısal değişkenler açısından anlamlı farklılıklar bulunmuş, fakat öğretmenlik deneyimi süresinin sınıf kalitesi üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Çocukların sosyal-duygusal

gelişim çıktılarının ise, okulun yıldız sayısı ve uygulanan her bir ortam değerlendirme ölçeği sonucuna göre değişkenlik gösterdiği bulunmuştur.

Boller ve arkadaşları (2015), QRIS'in etkilerini ortaya koymak amacıyla, Washington eyaletinde bir deneysel araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma, toplam 52 Aile çocuk bakım evi ve 14 okul seçilerek, rastgele seçilen yarıya, 6 aylık hizmetiçi eğitim ve maddi teşvik fırsatları sunan bir kalite geliştirme müdahale programı uygulamışlar, diğer yarıya bir uygulama yapmamışlardır. Amaçları, bu müdahale programının gözlenen kalite ve genel kalite puanlamaları üzerindeki etkilerini görmektir. Müdahalenin etkilerini görmek amacıyla ise incelenen kurumun yapısı ve çocukların yaş grubuna uygun olarak seçilen FACERS, ECERS-R, ITERS ölçekleri ve ayrıca öğretmenlere yönelik olarak Arnett Öğretmen Etkileşimi Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, 6 ayın sonunda okulların gözlenen kalite puanlarında müfredat ve sınıf ortamı kalitesi açısından anlamlı bir yükseliş olduğu sonucu, ancak profesyonel gelişim ve eğitim ile genel QRIS puanlarında bir etki yakalanmadığı elde edilmiştir. Bu anlamda, araştırmacılar, 6 aylık sürede yapılan müdahalenin sınıf kalitesini yüksek oranda etkilediği, ancak geri kalan kısım için yeni iş birlikleri, sermaye ve daha uzun zaman gerektiğini ifade etmişlerdir.

Buldu ve Yılmaz (2005), Amerika'nın Ortabatı bölgesinde, farklı türlerde toplam 10 okulda ECERS-R uygulamaları yaparak, okulların kalitesini incelemişlerdir. Analiz sonuçları, okullardan elde edilen puanların 4 ve 6.95 puan arasında değişim gösterdiği ve genel ortalamanın 5.75 puan olduğunu göstermiştir. Bu puan aralığı, "iyi" ve üzeri düzeyde kabul edildiğinden, okulların hepsinin belirli bir kalite seviyesinin üzerinde olduğu dolayısıyla kaliteli eğitim ortamları sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, üniversiteler bünyesindeki okulların, Head Start okullarından anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığı bulgusu elde edilmiştir.

Yurtdışında ve özellikle ABD'de erken çocukluk eğitimi kalitesini işleyen araştırmaların uzun yıllardır devam ettiği; hem mevcut durumu ortaya koyan betimsel çalışmaların yapıldığı hem de sistem kalitesini artırmayı sağlayacak alternatif öneriler getirmeyi amaçlayan deneysel çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunda ortam kalitesi değerlendirme ölçeklerinin kullanımına yer verildiği dikkat çekicidir. ECERS-R kullanımı çok yoğun olmakla beraber, bu ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla alternatif ölçek kullanımlarına yönelik bir eğilim mevcuttur. Araştırmalar, QRIS ile birlikte okulların hesap verme

zorunluluğu doğmasının, kaliteyi geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, yönetici ve öğretmenlerin akademik geçmişinin kurum kalitesinde önemli rol oynadığı, öte yandan hizmet içi eğitimler ve maddi teşviklerle verim ve kalitenin arttığı araştırma sonuçları arasındadır.

2.2. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin kalitesine yönelik yapılmış çalışmaların yurtdışında yapılmış çalışmalara kıyasla daha az olması ve mevcut olanların da “fiziksel ortam kalitesi”ne yönelik olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

2.2.1. Okul ortamının kalitesini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar

Solak (2007), yüksek lisans çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS-R kullanarak kalitesini incelemeyi amaçlamıştır. Adana ilinde yürüttüğü çalışmasında devlet ve özel, anasınıfları ve bağımsız anaokullarında toplam 16 okuldan oluşan çalışma grubunda gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda tüm okulların “orta” düzeyde puan aldığı görülmüştür. Ayrıca, gerek okul kalite puanlarının, gerekse öğretmenlerin çalışma koşullarının özel ve resmi okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Kalkan ve Akman (2009), ECERS-R ölçeğini okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının kalitesini ortaya koymak amacıyla kullanmışlardır. Çalışma, Ankara ilinde, devlet ve özel olmak üzere toplam 26 bağımsız anaokulundan verilerini toplamıştır. Sonuç olarak, okulların tümünün “iyi” düzeyin altında puan aldığı elde edilmiştir. Ayrıca, özel ve devlet okul türü değişkenlerinin puanlar üzerinde anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür. Bu çalışma aynı zamanda Kalkan’ın 2008 yılında yazmış olduğu yüksek lisans tezinin sonuçlarını yansıtmaktadır (Kalkan, 2008).

Göl-Güven (2009), ECERS-R aracından yararlanarak okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf kalitesini araştırmıştır. Araştırma, İstanbul’da toplam 3 devlet, 3 özel olmak üzere 6 kurumda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular arasında, günlük rutinler, veli-öğretmen iletişimi, kişisel ve profesyonel ihtiyaçların özel okullarda, devlet okullarına göre daha iyi uygulandığı bulunmuştur. Ayrıca iki okul türünde de çocuk öğretmen oranları idealden uzak, otoriter öğretmen yaklaşımlarının yaygın ve etkinliklerin yapılandırılmış, kağıt-kalem etkinlikleri üzerine kurulu olduğu olduğu dikkat çekici bulgular arasında yer almıştır.

Özgan (2009), Türkiye’de dünden bugüne okul öncesi eğitimdeki sorunlu noktaları, yetersizlikleri ve gelişmeleri ortaya koymak amacıyla nitel bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada, 7 farklı okul öncesi öğretmeni ile 3 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bulgularda, fiziksel koşullar, okul-aile işbirliği, düşük okullaşma oranları altı çizilen yetersizlikler arasında yer almıştır. Ancak son yıllarda, okul öncesi öğretmeni istihdamı ve okullaşma oranlarında hissedilir bir yükselme olduğunun da altı çizilen bulgular arasındadır.

Erbay ve Ömeroğlu (2009), ECERS-R alt boyutlarından birisi olan “Mekan ve mobilya” boyutunu kullanarak, Konya’da, anasınıfı, bağımsız anaokulu ve sosyal hizmetler çatısı altındaki okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere üç farklı okul türünde toplam 86 sınıftan veri toplamışlardır. Analizler, okul türü, okulda bulunan toplam kat sayısı, açık oyun alanı ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerinin ölçek puanları üzerinde anlamlı fark yarattığını göstermiştir.

MEB, AÇEV, UNICEF, Avrupa Birliği, Eğitim Reformu Girişimi ortaklığında, Prof. Dr. Sevda Bekman ve Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat’ın yürütücülüğünde gerçekleştirilen “Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi” ülkede okul öncesi eğitimin kalitesini ortaya koyma ve geliştirmeye yönelik yapılmış en kapsamlı çalışmadır (MEB, 2011). Çalışmanın raporu, bir alanyazın taraması ve doküman analizi olarak ele alınmıştır. Standardizasyon ve kaliteyi geliştirme önerileri sunulmuştur.

Güçhan Özgül (2011), Balıkesir ilinde 15 okul öncesi eğitim kurumunda, ECERS uygulamıştır. Eğitim ortamlarının “çok az” ve “iyi” düzeyinde puanlar aldıkları görülmüştür. Ölçek genelinde, Dil ve Mantık deneyimleri ile Kişisel bakım rutinleri boyutlarında diğer boyutlara göre daha yüksek puanlar elde edilmiştir.

Ardıç Ünüvar (2011), yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine yönelik olarak yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini almıştır. Toplam 10 yönetici, 10 öğretmen ve 10 veliye uygulanan görüşme formundan elde edilen görüşler: kurumların gerekli sağlık ve güvenlik önlemleri alınarak, bilinçli planlarla inşa edilmesi; eğitimde fırsat eşitliği sağlanması; aile eğitimi çalışmalarına ağırlık verilmesi; idarecilerin alanda deneyimi ve eğitimi olan kişiler arasından seçilmesi; öğretmenlerin mesleki gelişime açık bireyler olması gerektiği yönünde görüşler bildirilmiştir.

Güleş (2013), doktora tez çalışmasında okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartları geliştirmeye yönelik öneriler getirmiştir. Çalışma kapsamında, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, 3-6 yaş çocuklarına eğitim veren, 15 okul öncesi eğitim kurumunda çalışan yönetici, öğretmen ve bu okullara devam eden çocukların velilerinden aldığı görüşlerden yararlanılmıştır. Katılımcılara, 7 boyut ve 80 maddeden oluşan, fiziksel şartların uygunluğuna, önem derecesine ve mevcut duruma dayalı olarak görüş belirtebilecekleri bir veri toplama aracı sunulmuştur. Bu araç, konum, yapı, iç mekan, dış mekan, materyaller ve fiziksel çevre sağlığı boyutlarından oluşan standart maddelerini içermektedir. Katılımcılar, bahsedilen boyutlarda sunulan fiziksel çevre standartlarına “uygun” ve “önemli” olduğu yönünde görüş belirtirken, mevcut duruma yönelik elde edilen görüşler ise araştırmacının standart geliştirme önerilerini geliştirmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca, bu bulgular Güleş ve Erişen (2013) tarafından yayına da dönüştürülmüştür.

Kubanç (2014) da okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumlarının incelemesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, MEB'in daha önce yapmış olduğu çalışmalar ve alanyazındaki benzer araştırmalardan yararlanarak bir gözlem formu geliştirmiştir. Toplam 10 okulda yürütülen gözlemlerden elde edilen sonuçlar, sınıflardaki çocuk sayısının ideal oranın çok üzerinde olduğu, okullarda revir gibi bir muayene odasının bulunmadığı ve özellikle büyük kas gelişimine yönelik materyallerin yoksunluğu dikkat çekici bulgular arasındadır.

Sumeli (2015), yüksek lisans araştırmasında, İstanbul ilinde üniversiteler ve MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel ortamın karşılaştırmasını amaçlamıştır. İstanbul'da bulunan farklı türde toplam 20 okulda “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortamların İncelenmesi” ile ilgili yönetici ve öğretmen anketleri uygulanmıştır. Sonuçlar, okul türlerine göre fiziksel ortamda farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. İlkokul bünyesindeki anasınıflarının güvenlik denetimi, tuvalet denetimi ve bahçe oyun alanlarının diğer okul türlerinden yetersiz olduğu; bağımsız anaokullarının ilkokul bünyesindeki okullardan daha başarılı olduğu; üniversitelere bağlı anaokullarının ise fiziksel ortam açısından en iyi durumda oldukları görülmüştür.

2.2.2. Yönetim ve Denetim Süreçlerinin İşleyişini Temel Alan Çalışmalar

Ayrıca, Türkiye'de Program Yönetim Ölçeği ile ilgili olarak, ölçeğin Türkiye'ye adaptasyon çalışması dışında bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Kalkan ve Akman (2010) yılında yaptıkları çalışmayla, Program Yönetim Ölçeği'ni Türkiye'ye

uyarlamışlardır. Ölçeğin Türkçe'ye tercüme edilmesinin ardından, 26 okulda yapılan uygulamalarla ölçeğin, ,85 oranında yüksek güvenirlikle erken çocukluk eğitimi çalışmalarında kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır.

Köse (2015), yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Tarama modeliyle desenlenen çalışmada, İstanbul'da görev yapmakta olan 137 yöneticiye "Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ölçeği" ve "Problem çözme envanteri" uygulanmıştır. Araştırmada, yönetim biçimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca okul mevcudu, personel sayısı, cinsiyet ve eğitim düzeyinin yöneticilerin yönetim biçimleri ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı fark yarattığı ortaya koyulmuştur.

Yaman (2016), yüksek lisans araştırmasında, okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanan anne-babaların, okul yönetiminden beklentilerini ve yöneticilerin anne-babalardan beklentilerini belirlemiştir. Araştırmanın örnekleminde, Balıkesir ilinde bulunan 927 anne-baba ve 20 okul yöneticisi bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Anaokulu Yönetiminden Beklentiler Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta, anne ve babaların beklentileri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yöneticilerin demografik değişkenlerinin, beklentiler üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Kurt (2015), yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin iletişim becerilerini incelemiştir. İstanbul'da görev yapmakta olan 310 öğretmen ve yöneticiye "Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin İletişim Becerileri" ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlere göre, yöneticilerin en düşük düzeyde olan becerileri, çalışanlarıyla ilgili yargılayıcı tavır takınmama, jest ve mimikleri amacına uygun kullanma ve sempatik olma maddeleridir. Yöneticiler ise kendilerini kişiler arası iletişim becerileri sergileme konusunda, öğretmen görüşlerinden daha yeterli oldukları yönünde belirtmişlerdir.

Erken çocukluk eğitimine yönelik, denetim süreçlerini incelemek amacıyla yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Bu çalışmalardan bir tanesi, Türkdemir (2010) tarafından yapılan yüksek lisans araştırmasıdır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim denetimi deneyimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin, Erken çocukluk eğitimine yönelik denetim çabalarını yeterli olmadığı, özellikle evrak kontrolüne odaklanan ve rehberlik yönü yetersiz olduğu, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir.

Denetim süreçlerini, çoğunlukla yapay, stresli ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen bir yapıda oldukları yönünde tanımlamışlardır.

Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, ECERS-R ya da araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formları ile okulların fiziksel ortam kalitesini değerlendirmelerin sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Ancak, bu araştırmalarda, erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesine dair yüksek değerler elde edilemediği ve dolayısıyla hala gelişim ihtiyacı içerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazında öğretmen, yönetici ve denetçilerin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırmalarda ise da erken çocukluk eğitimi çabalarına dair yetersizliklerin irdelendiği görülmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

İlgili araştırmalar incelendiğinde, özellikle yurtdışında yapılan araştırmalarda, kurumların değerlendirme süreçlerini güçlendirecek ve kalitede gelişimini sağlayacak, ECERS-R için yapılmış detaylı çalışmalara ek olarak, alternatif ölçme araçları arayışında olduğu dikkat çekmektedir. QRIS okulların eğitim ortamlarını ele alıp, detaylı denetim ve geliştirme fırsatları sunmakla beraber; yöneticilere yönelik spesifik araştırma çabalarının az olduğu görülmektedir. Fakat, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi değerlendirme ve geliştirme konusunun sıklıkla irdelenen ve önemsenen bir araştırma konusu olduğu dikkat çekici ve önemlidir.

Türkiye’de ise daha önce de belirtildiği gibi fiziksel ortam kalitesine özelliklerine odaklanan çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Yöneticilerin liderlik türleri, iletişim becerileri vb. özelliklerini araştıran araştırmalara ek olarak, öğretmen ve yönetici görüşlerini tek araştırmada birleştiren yaklaşımlar da mevcuttur. Denetim süreçlerini inceleyen araştırma sayısı ise yok denecek kadar azdır. Sonuç olarak, Türkiye’de bütüncül olarak kaliteyi ele alan, tüm paydaşları kapsayan ve geliştirmeyi odaklayan bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

3.1.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları

Eğitim bilimleri, uzun yıllardır, eğitim sistemindeki sorunları çeşitli bağlamlarda, farklı yöntemlerle ele alarak çözüm önerileri getirmeye çalışan bir alandır. Bu farklı yöntem ve bağlamlar arasında “karşılaştırmalı eğitim” araştırmaları da önemli bir yere sahiptir. XXI. Yüzyıldan itibaren hız kazanan ve gelişmeye devam eden karşılaştırmalı eğitim araştırmaları için Rogers ve Brown, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla, ülkelerdeki eğitim anlayışının ve eğitim sistemlerinin geliştiğini savunmuşlardır. Lawrence Stenhouse ise karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla farklı kültürlerin tanınabileceğini vurgulamış, aynı zamanda bu çalışmaların kültürel öğeleri yorumlamayı sağlayacağını da belirtmiştir. Schriewer de ülkelerin eğitim sistemlerindeki zayıf ve güçlü yönleri keşfedip, diğer ülkelerle karşılaştırıp yorumlayarak geleceğe yönelik gelişim ve değişim hareketlerini destekleyeceğini eklemiştir. Bu noktada Edmund King’in “her kurulan sistem hiçbir zaman uzun süreli kalıcı olmaz, aksine sürekli yenilenir” sözünü hatırlamak yerinde olacaktır (Ada ve Baysal, 2009; Genç Sel, 2004).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ada ve Baysal, 2009, s. 3):

- Eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek,
- Yerel, ulusal ve uluslararası bir konu olan eğitimde, bir dizi hipotezi, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek,
- Eğitime etkin olan etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak,
- Bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için kuramsal ve uygulamalı olarak katkıda bulunmak.

Ayrıca, farklı kültürlerin ve farklı eğitim sistemlerinin tanınmasını ve karşılaştırılmasını sağlar; küreselleşmeyi destekler ve tüm ülkelere yönelik uluslararası bir eğitim anlayışının doğmasını sağlar.

Erken çocukluk eğitimi ise, eğitim basamaklarının en temeli, insan gelişiminin en kritik olduğu döneme yayılan eğitim sürecidir. Pek çok kaynakta, bu sürecin verimli işlenmesi için ülkelerin doğru politika ve uygulamalar geliştirmesi, ülke adına uzun vadede atılmış en verimli adım olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda, bu çalışmada Türkiye’de politika, uygulama ve bilimsel çalışmaların yetersiz olduğu düşünülen bir alan, yurtdışında başarılı olduğu olduğu düşünülen bir ülkeyle karşılaştırma yoluna gidilecektir. Bu alan, her ülke için en kritik eğitim basamağı ve yatırımı olan erken çocukluk eğitimi uygulamalarının kalitesidir.

Alanyazında erken çocukluk eğitiminde kaliteye yönelik karşılaştırma çalışmaları mevcut olmakla beraber, yine de ülkelere genel bir bakış sağlamayı amaçlayan çalışmalarda, karşılaştırma yapmak çoğu zaman güçtür. Çünkü, uygulamalar, okula başlama yaşı, tam gün/yarım gün uygulamaları, devlet ya da özel fonları ülkeden ülkeye değiştiği gibi; kültürel farkların etkisinde ele alınan problem durumları da değişmektedir. Etnik köken farkları, tek ebeveynli çocuklar, sosyal sınıf ve cinsiyet çalışmaları, okul başarısı, eğitime erişim, gelişim alanları vb. gibi geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bütün bu farklı uygulamaları ve yaklaşımları tek potada eriterek genel bir bakış sunmak aslında oldukça zor ve kapsamlı bir iştir (Spence Boocock, 1995). Bununla beraber, ülkeler arasındaki etkileşimler de göz ardı edilemeyecek düzeydedir. İtalya’daki Reggio Emilia, Montessori gibi yaklaşımlar pek çok ülkede benimsenmiş ya da uygulamalarında esin kaynağı olmuşlardır (Tietze vd., 1996, s. 449). Bu etkileşimlerin odak noktasında aslında çocuk ve olumlu çıktılar yaratmak vardır. Bu da aslında erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen en temel unsurdur.

3.1.2. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, erken çocukluk eğitiminin yönetim ve denetim uygulamalarının kalitesine yönelik olarak bir karşılaştırmalı eğitim çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu karşılaştırma çalışmasında Türkiye ve ABD’nin Kuzey Karolina eyaletinde yürütülen politika ve uygulamalar ele alınmıştır ve araştırma karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir.

Karma yöntem araştırmaları, 1980’li yıllardan itibaren üzerinde çalışılmaya başlanmış olan ve özellikle son yıllarda araştırmacılar tarafından daha sık tercih edilmeye başlanmış olan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma yaklaşımlarında nitel ve nicel yöntemlerden sonra, iki yöntemi birleştiren üçüncü bir araştırma paradigması olarak değerlendirilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Akt: Creswell ve Plano Clark,

2014, s.1). Tashakkori ve Creswell (2007), karma yöntemi, “araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma” olarak tanımlamıştır (Akt: Creswell ve Plano Clark, 2014, s.5)

Karma yöntemi kullanmadan önce yöntemin doğasını, amacını ve neden gerektiğini anlamak araştırmacı açısından oldukça kritik bir aşamadır. Karma yöntem araştırmaları, tek başına nitel veya nicel araştırmanın yetersiz kaldığı noktada, araştırmacının bütün araştırma becerilerini işe koşarak yürüttüğü pratik bir yaklaşımdır. Öte yandan, oldukça uzun zaman alan, farklı kaynak ihtiyaçları doğuran ve tüm yöntem becerilerini çalıştırmayı gerektiren zorlu bir yaklaşımdır. Fakat, aynı zamanda derinlemesine sonuçlar elde etmeyi sağlar. Karma yöntemle desenlenmiş araştırmalar, hem sayılar, hem kelimelerden oluşan geniş kapsamlı bir çerçeveye sunar (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Karma yöntem araştırmalarına 1980’li yıllardan bu yana farklı desenleme yaklaşımlarıyla pek çok kategorizasyonlar yapılmıştır. Bu farklı desen yaklaşımları, aslında karma yönetime yönelik dinamizmin bir işaretidir ve her çalışmanın belirli bir tipolojiye girmesi yerine, nitel ve nicel bulgunun doğru bağlantılarla yorumlanması ihtiyacının üzerinde durulmuştur (Creswell ve Plano Clark, 2014, 67).

Bu araştırma da yukarıda açıklanan gerekçeler doğrultusunda bir karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi sağlamaya yönelik uygulamaların eğitim ortamı, okul yönetimi ve eğitim denetimi boyutlarını ele alarak geniş bir perspektiften sonuçlara ulaşmayı amaçlamıştır.

Araştırma kapsamında, nicel boyutta eğitim ortamı kalitesi ve yönetim süreçlerinin kalitesini ölçmeyi amaçlayan ölçekler kullanılmış, nitel boyutta ise eğitimin denetimini yürüten uzmanlarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda, araştırmacının nitel boyutu sınıf ortamlarının ve okul yönetimlerinin kalitesini ortaya koyması açısından bir tarama araştırması; nicel boyutu ise fenomenolojik yaklaşımla desenlenmiş bir boyut olarak tanımlamak yerinde olacaktır. Bu araştırma modellerine kısaca değinmekte fayda vardır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde, araştırmaya konu

olan olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir deney ya da değişime maruz bırakmadan, olduğu gibi betimlemek amaçlanır (Karasar, 2009, s.77). Bu bilginin ışığında, araştırmanın nicel araştırma boyutu, tarama modelinde desenlenmiştir. Kullanılan ortam kalitesi ve okul yönetimi ölçekleri ile elde edilen bulgular, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın, nitel araştırma boyutu ise, nitel araştırma desenlerinden “fenomonoloji/olgubilim” yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Fenomonoloji, yaşadığımız dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler ya da kavramlar gibi bize tamamen yabancı olmayan ancak aynı zamanda da derinlemesine fikir sahibi olmak istediğimiz “yaşanmış deneyimleri” temel alır. Çalışma grupları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve deneyimlerini yansıtabilecek bireylerden oluşur ve başlıca veri toplama yöntemi görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72-74; Merriam, 2009, s.24). Verilerin analizi, yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla, toplanan veriye içerik analizi yapılarak, araştırılan olgu, tema, kategori ve kodlar yardımıyla, bu kültür içerisinde yer alan katılımcıların deneyimleri görüşleri ve algıları kendi bakış açıları ve deneyimlerinden faydalanarak aktarılmıştır. Sonuçlar, betimsel bir anlatımla ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 70-73).

Son aşamada ise elde edilen nicel ve nitel bulgular karşılaştırma, ilişkilendirme ve yorumlar yoluyla raporlanmıştır. İlerleyen başlıklarda, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin detaylar sunulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın Türkiye’deki evrenini, Eskişehir Odunpazarı ilçesindeki MEB’e bağlı bağımsız anaokulları, ortaokul ve ilkokullara bağlı anasınıfları, bu kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler, kurumların yöneticileri ile Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Maarif Müfettişleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın Kuzey Karolina eyaletindeki evrenini ise, Greensboro şehrindeki anaokulları, anasınıfları, bu kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler, yöneticiler ve Guilford Bölgesi, Çocuk Gelişimi ve Erken Eğitim Birimine bağlı çalışan, sistemde kalitenin denetim ve geliştirilmesinden sorumlu olan QRIS danışmanları oluşturmaktadır.

Bu evren içerisinde, çalışmanın amacına uygun şekilde ve sınırlılıklar çerçevesinde bir çalışma grubu ele alınmıştır. Bilimsel araştırmanın doğası gereği nicel ve nitel boyutu için farklı örnekleme yaklaşımları ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımlarından biridir ve araştırmacının hedeflediği evrendeki örneklem birimlerine, zaman, coğrafi yakınlık, katılımcı gönüllülüğü ve maddi unsurları gözetenek ulaştığı araştırmalarda kullanılır. Araştırmacının hedeflediği büyüklükteki gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir katılımcılardan oluşturduğu örneklemler oluşturmasına yardımcı olur (Büyüköztürk ve ark., 2010, s. 91; Etikan, Musa ve Alkassim, 2016).

Bu araştırmada, iki farklı sistemi temsil eden okullara ulaşılması hedeflenmiştir. Fakat, araştırmanın zaman ve bölgesel sınırlılıkları içerisinde, Türkiye’de araştırmacının yaşamakta olduğu Eskişehir ile Kuzey Karolina eyaletinde, araştırmacının misafir olarak gittiği Greensboro ili ele alınmıştır. Ele alınan iki farklı sistemdeki, hedef bölgelerde bulunan tüm okulların listesi elde edilmiştir. Bu listelerde bulunan farklı okul türleri içerisinde seçkisiz yöntemle okullar seçilmiştir. Bu seçilen okullarla irtibata geçilmiş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük durumları sorulmuştur. Şayet, okul yöneticisi ve öğretmen gönüllü ise kararlaştırılan tarihlerde gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, veri toplama araçlarının zaman alması ve araştırma takvimi gereği, her sistemden toplamda 20 okula ulaşılması planlanmıştır. Bu anlamda, araştırmada, hem Eskişehir ilinde Odunpazarı ilçesinde, hem de Greensboro şehrinde, Guilford bölgesinde erken çocukluk eğitimi veren farklı okul türlerini kapsayacak şekilde bir çalışma grubuna ulaşılmıştır.

Bu noktada araştırmada çalışma grubunu oluştururken yaşanan sorunlara da değinmekte fayda vardır. Türkiye’de, Eskişehir ili, Odunpazarı ilçesinde toplam 97 adet erken çocukluk eğitimi kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlar içerisinde yer alan devlet okulları araştırmaya katılım konusunda çoğunlukla gönüllülük gösterirken, özel okullar çekimser kalmışlardır. Bu sebeple, araştırmaya özel okulları dahil etmek için araştırmacının, okullarla öngörüşmeler yaparak çalışmayı detaylı bir şekilde tanıtmayı ve güvene dayalı bir ortam yaratacağına dair güvence vermesi gerekmiştir. Odunpazarı ilçesinde toplam 11 özel erken çocukluk eğitimi kurumu bulunmaktadır. Bu okulların hepsiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve sonuç olarak 6 okul araştırmaya katılmayı kabul etmiştir.

Greensboro’da ise, araştırmacının ülkede misafir olması ve İngilizcenin ikinci dili olması sebebiyle okulların gönüllülüğünü sağlaması daha zor olmuştur. İlk etapta araştırmayı tanıtmak amacıyla, UNCG etik kurul onaylı telefon, e-posta metinleri hazırlanmıştır, ayrıca araştırmacı tarafından bir broşür hazırlanmıştır. okul ziyaretleri ve erken çocukluk eğitimi alanına yönelik verilen mesleki gelişim toplantılarında bu hazırlanan broşürler dağıtılmış ve araştırmanın kapsamı açıklanmıştır. Yüz yüze görüşmelere ek olarak, okullara telefon görüşmeleri ve e-postalar aracılığıyla da ulaşılmış ve araştırmanın detayları aktarılmıştır. Bütün bu tanıtım çalışmalarının yanında, okullara teşvik amaçlı 50 dolarlık hediye kartları da sunulmuştur. Guilford bölgesinde toplam 372 erken çocukluk eğitimi kurumu mevcuttur. Araştırmanın zaman sınırlılığı içerisinde 50 okul ile tanıtım görüşmeleri gerçekleştirilmiştir, toplam 20 gönüllü okula ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise amaçlı örneklem yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçlı rneklem, çalışma amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir örneklem yaklaşımıdır. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır. Araştırmanın bu boyutunda, amaçlı örneklem yöntemlerinden olan “benzeşik örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Bu rneklem yönteminde, araştırma amacına bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir alt grubun seçilmesi durumu vardır. Bu araştırmalarda, benzer özellikler gösteren bir gruba ulaşmak hedeflenir ve çoğunlukla veri toplama yöntemi odak grup grşmeleridir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2010, s. 89-90; Yıldırım ve şimşek, 2008, s. 109-110). Bu anlamda, ele alınan MEB ve QRIS sistemlerini temsilen, hem Eskişehir’de hem de Greensboro’da erken çocukluk eğitimini denetleyen resmi görevlilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu gruplara araştırmanın amacı aktarılmıştır ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan denetçiler çalışmada yer almıştır.

3.2.1. Çalışma Grubu

Yukarıda açıklanan örneklem yöntemlerinin işığında, araştırmanın evreninde çalışma gruplarına ulaşılması sağlanmıştır. Aşağıda, araştırmanın nicel ve nitel boyutuna katılım gösteren grupların demografik özellikleri tablolarda sunulmuştur (Bkz. Tablo-3.1 ve Tablo-3.2).

Araştırmada, erken çocukluk eğitimi kurumları, bu kurumların yöneticileri ve eğitim denetleyicileriyle çalışılmıştır. Çalışma iki farklı sistem arasında bir karşılaştırma yapmaya odaklandığı için hem Türkiye hem de Kuzey Karolina'dan okullar, yöneticiler ve denetleyici grubu seçilmiştir.

Tablo-3.1: ECERS-R ve PAS uygulamalarında çalışılan okulların türleri ve sayıları

<i>TR-Eskişehir</i>	<i>Sayısı</i>
Bağımsız Anaokulu	7
İlkokul ve Ortaokula Bağlı Anasınıfı	7
Özel Anaokulu	6
TOPLAM	20
KK-Greensboro	
Devlet (KK Pre-K)	1
Özel Programlar	10
Zincir (Franchise) Programlar	4
Din Temelli Programlar	5
TOPLAM	20
GENEL TOPLAM	40

Yukarıdaki Tablo-3.1'de görüldüğü üzere, Eskişehir'de üç farklı okul türünde 20; Greensboro'da ise dört farklı okul türünde toplam 20 okuldan ECERS-R ve PAS verisi toplanmıştır. Bu okullar, üniversiteden alınan etik izinlerin ardından, okulların yöneticilerinin ve öğretmenlerinin gönüllülüğüne dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan iki ölçeğin uygulamasının uzun saatler sürmesi, pek çok okulun araştırmaya katılma konusunda çekimser kalmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla, araştırmaya destek vermeye gönüllü olan okul sayısı, zaman sınırlılığının da etkisiyle 40 okuldan oluşmaktadır. Bu okulların detaylı demografik bilgileri ve frekans tabloları “bulgular” başlığı altında sunulmuştur.

Araştırmanın amaçlarından birisi de erken çocukluk eğitimi sisteminin kalitesini denetimden sorumlu kişilerin gözünden ortaya koymaktır. Bu amaçla, Türkiye'de, denetim ve yönetim süreçlerinin bizzat içerisinde olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan Maarif Müfettişleri ile; Kuzey Karolina'da ise Guilford Bölgesi Çocuk Gelişimi Birimi'ne bağlı çalışan QRIS danışmanları ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan bu odak grup görüşmelerinde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 6 maarif müfettişi; KK'de Guilford Bölgesi, Çocuk Gelişimi Birimine bağlı çalışan ve gönüllü 4 QRIS danışmanı yer almıştır. İki sistemde de denetim ve rehberlik görevini üstlenmiş olan bu katılımcıların demografik özellikleri Tablo-3.2'de sunulmuştur.

Tablo-3.2: TR ve KK’de Odak grup görüşmelerine katılan denetçilerin demografik bilgileri

TR ODAK GRUBU						
Müfettiş Numarası	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Yaş	43	43	59	49	61	60
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
Eğitim Düzeyi	Yüksek Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Alanı	Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Yönetimi	Eğitim Yönetimi	Biyoloji Eğitimi	Türk Dili Ve Edebiyatı
Hizmet Yılı	21 Yıl	20 Yıl	26 Yıl	25 Yıl	42 Yıl	38 Yıl
KK ODAK GRUBU						
Danışman Numarası	D1	D2	D3	D4		
Yaş	41	57	39	45		
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın		
Eğitim Düzeyi	Lisans	Lisans	Lisans	Yüksek Lisans		
Alanı	Çocuk Gelişimi	Okul Öncesi Eğitimi (Birth to Kindergarten)	Çocuk Gelişimi	Erken Çocukluk Eğitimi		
Hizmet Yılı	15 yıl	Yaklaşık 2 yıl	11 yıl	11 yıl		

Tablo-3.1 ve Tablo-3.2’de görüldüğü gibi araştırmanın TR ve KK ayaklarında, nitel ve nicel anlamda veri sağlayan çalışma gruplarına erişilmiştir. Bu anlamda çalışmanın TR ve KK ayaklarında neler yapıldığı ilerleyen başlıklarda aşama aşama açıklanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Dünyada, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi değerlendirmek üzere çeşitli araçlar geliştirilmiştir. Dünya genelinde standartlaştırılmış 20 adet ölçek olduğu belirtilmektedir (MEB, 2011). Bu araçlar arasında, Assessment Profile for Early Childhood Programs (APECP-Erken Çocukluk Programları için Profil Değerlendirmesi), Caregiver Interaction Scale (CIS – Çocuk bakıcısı Etkileşim Ölçeği), Early Childhood Environmental Rating Scale – Revised (ECERS-R-Erken Çocukluk Ortamları Değerlendirme Ölçeği)” en dikkat çekici ve en sık uyarlananlar arasında sayılabilir (Buldu ve Yılmaz, 2005). Standartlaştırılmış ölçekler, akreditasyon, öz değerlendirme gibi uygulamalarla kalitenin sürekliliğini sağlamak mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı, yoğunlukla müfettiş gözlemlerine dayalı bir denetim ve değerlendirme sistemine sahiptir. Bu yapıyı, paydaşların etkileşimine fırsat tanıyan, geri bildirimlerle beslenen, nesnel değerlendirme araçlarına uyarlanabilir bir sisteme yaklaşmak, eğitim öğretim uygulamalarında kaliteyi

sağlayacak anahtarlardan birisi olacaktır (MEB, 2011). Bu anlamda, araştırmada karma yöntemin nicel boyutunu uluslararası kabul gören ve uygulanmakta olan aşağıdaki veri toplama araçları oluşturmuştur.

3.3.1. ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised Edition – Erken Çocukluk Ortamını Değerlendirme Ölçeği – Güncel Versiyon)

1980 yılında, Kuzey Karolina Üniversitesi'nden Harms, Clifford ve Cryer tarafından geliştirilmiş olan bir ölçektir. Bu ölçek, erken çocukluk eğitimi kurumlarında toplam yapısal ve işlevsel kaliteyi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır (Harms, Clifford ve Cryer, 2005; Kalkan, 2008; Kalkan ve Akman, 2010). ECERS-R ise erken çocukluk eğitiminin kalitesini değerlendirirken dünyada en çok kullanılan araçlardandır. 1998 yılında, uygulamalardan alınan dönütler aracılığıyla revizyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Bütün yapı ve süreç unsurlarını ölçmeyi hedefleyen araçta, sınıf ortamı ve mobilyalar, kişisel bakım düzeni, dil ve nedenleme, aktiviteler, etkileşim, program yapısı, aile ve personel boyutları yer almaktadır (Buldu ve Yılmaz, 2005). 2 ya da 3 saatlik gözlemlere dayalı olarak yürütülen uygulamalar, 1-7 puan arasında bir değerlendirme sistemine sahiptir.. Ayrıca, maddeleri doğru puanlayabilmek için “açıklamalar” yazma imkanı tanımaktadır. Ölçekte yer alan boyutlar ve maddeler ise aşağıda sıralanmıştır:

Alt başlıklar ve maddeler

Mekan ve Döşemeler

1. İç Mekan
2. Günlük bakım, oyun ve öğrenme için uygun mobilyalar
3. Dinlenme ve rahatlama için uygun döşeme
4. Oyun için uygun oda düzeni
5. Kişisel alanlar
6. Çocuklarla ilişkili sergiler
7. Kaba motor aktiviteleri için uygun mekan
8. Kaba motor ekipmanları

Kişisel Bakım Rutinleri

9. Karşılama ve Vedalaşma
10. Yemekler / Atıştırma öğünleri
11. Uyku / Dinlenme
12. Tuvalet ve Çocuk Bezi değiştirme
13. Sağlık uygulamaları
14. Güvenlik Uygulamaları

Dil ve Muhakeme

15. Kitaplar ve Resimler
16. Çocukları iletişim kurmaya teşvik etmek

17. Muhakeme yeteneğinin gelişmesi için dili kullanma
18. Dilin gündelik kullanımı

Faaliyetler

19. İnce Motor
20. Sanat
21. Müzik / Hareket
22. Bloklar
23. Kum / Su
24. Dramatik Oyun
25. Doğa / Fen
26. Matematik / sayılar
27. Televizyon, video ve / veya bilgisayarların kullanımı
28. Çeşitliliğin kabulünün desteklenmesi

Etkileşim

29. Kaba motor aktivitelerinin gözetimi
30. Çocukların genel gözetimi (kaba motor dışında)
31. Disiplin
32. Çocuk – Personel etkileşimi
33. Çocuklar arası etkileşimler

Program Yapısı

34. Program
35. Serbest Oyun
36. Grup Zamanı
37. Engelli çocuklar için olanaklar

Veliler ve Personel

38. Veliler için Olanaklar
39. Personelin Kişisel İhtiyaçları için Olanaklar
40. Personelin Mesleki ihtiyaçları için Olanaklar
41. Personel etkileşimi ve işbirliği
42. Personelin değerlendirilmesi ve denetimi
43. Mesleki gelişim için fırsatlar

3.3.2. PAS (Program Administration Scale – Program Yönetimi Ölçeği)

ECERS-R ölçeğinin eksik kalan bir yanı olan yönetim boyutunun kalitesini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Talan ve Bloom tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir. Ayrı bir ölçek olarak da kullanılmakla beraber, ECERS ile birlikte birbirinin tamamlayıcısı olarak kullanılması tercih edilen bir kalite ölçüm aracıdır (Kalkan ve Akman, 2010; Talan ve Bloom, 2004). Ölçek, 7 dereceli değerlendirme sistemine sahip olup, 10 alt boyuttan ve altında yer alan 25 maddeden meydana gelmektedir (Kalkan ve Akman, 2010). Kalkan ve Akman (2010) tarafından Türkiye'ye adaptasyonu gerçekleştirilen ölçeğin ölçeğin boyutları ve maddeleri aşağıda sıralanmıştır:

Alt Başlıklar ve Maddeler

İnsan Kaynakları Gelişimi (İKG)

Çalışanların Oryantasyonu
Yönetim ve Performans Değerlendirme
Çalışanların Gelişimi
Personel Maliyetleri ve Maliyetlerin Dağıtımı (PM)
Ücretler
Getiriler
Personel Özellikleri ve Planlama
Merkezi İşlemler (Mİ)
Tesisin Yönetimi
Risk Yönetimi
İç İletişim
Çocuk Değerlendirme (ÇD)
Gözleme ve Özel İhtiyaçların Belirlenmesi
Öğrenme Destekli Değerlendirme
Finansal Yönetim (FY)
Bütçe Planlama
Muhasebe Uygulamaları
Program Planlama ve Değerlendirme (PPD)
Program Değerlendirme
Stratejik Planlama
Aile Ortaklığı (AO)
Aile ile İletişim
Aile Desteği ve Katılımı
Pazarlama ve Halkla İlişkiler (PHİ)
Dış İletişim
Topluma Ulaşma
Teknoloji (T)
Teknolojik Kaynaklar
Teknolojinin Kullanımı
Kadronun Nitelikleri (KD)
Yönetici
Başöğretmen
Öğretmen
Stajyer Öğretmen / Yardımcı

Ölçeğin uygulaması, yöneticilerle görüşmeleri de içermektedir. Ölçek, araştırmacıya yol gösterici görüşme sorularını da içermektedir. Program Yönetim Ölçeği, yaklaşık 4 saat gibi bir zaman dilimine yayılarak uygulanmaktadır (Kalkan ve Akman, 2010).

3.3.3. Odak Grup Görüşmeleri

Araştırmanın nitel boyutunda, eğitim denetçileri ile erken çocukluk eğitimi uygulamalarında kaliteye ilişkin görüşleri toplamak üzere odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, grup dinamikleri sonucu gerçekleşen etkileşimlerin sorulara verilen yanıtların derinliği ve kapsamını zenginleştirilmesi açısından, bireysel görüşmelere göre çeşitli avantajlar sağlayabilmektedir. Odak grup görüşmeleri daha zengin veri seti sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2009, s. 151-152). Powell ve arkadaşları (1996, s.499, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2009, s. 152), odak grup görüşmesini, “araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu olan problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada da erken çocukluk eğitiminin kalitesi ve denetim süreçlerinin verimliliğine yönelik olarak uygulayıcı görüş ve deneyimlerini almak üzere odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Eskişehir’deki maarif müfettişleri ve Greensboro’daki QRIS danışmanları ile yürütülen birer oturumdan oluşan odak grup görüşmesi için izlenen adımlar ilerleyen bölümlerde detaylı olarak anlatılmıştır.

3.3.4. Türkiye Görüşme Sorularının Kararlaştırılması

Bu görüşme gerçekleştirilmeden önce araştırmanın amacı doğrultusunda sorulacak sorular kararlaştırılmıştır. Soruların belirlenmesinde, öncelikle eski ve güncel yönetmelik ve yönergeler incelenmiş ve araştırma amacına hizmet edecek şekilde sorular tasarlanmıştır. Sorular, müfettişlerin eski ve yeni uygulamalara dair görüşleri, denetim ve rehberlik deneyimleri, sisteme dair görüşleri ve önerilerini almaya yönelik olarak şekillenmiştir. Sorulara ilk şekli verildikten sonra, pilot görüşme öncesi alan uzmanlarından soruların uygunluğuna dair görüşler alınmıştır. Araştırmanın tez izleme komitesi üyelerine ek olarak; tez eşdüşmanlarından, Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir alan uzmanından, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanından iki alan uzmanından görüşleri alınmıştır.

Alanyazın taramaları, yasal-yönetmelik metinlerin incelenmesi ve alınan uzman görüşlerinin ardından görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme üç bölümden oluşmaktadır:

- İlk bölümde, 2014 yılında yürürlüğe giren “Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile meydana gelen değişimler ve müfettişlerin deneyimleri, görüşleri alınmıştır.
- İkinci bölümde 2015 yılında yayınlanan “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı” ile başlayan uygulamalar hakkında deneyim ve fikirlerini almayı amaçlamıştır.
- Üçüncü ve son bölümde ise, müfettişlerin deneyimlerinin ışığında akademik altyapılarının denetim süreçlerine etkisi, okul yöneticilerinin etkililiğine ilişkin görüşleri, bugüne kadarki denetim ve rehberlik uygulamalarında yaşadıkları sorunlar ve sistemi iyileştirmeye yönelik önerilerini almak üzere sorular sorulmuştur.

Tablo-3.3'te görüşmede sorulan tüm sorular aktarılmıştır:

Tablo-3.3: Türkiye Odak Grup Görüşmesi Soruları

BÖLÜM-1: 2014 Yılındaki Düzenlemeye Yönelik Görüşler

1. 2014 yılında yürürlüğe giren “Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile beraber, Türkiye’de eğitim denetiminde yeni düzenlemelere gidildi. Öncelikle bu yeni düzenlemelere yönelik fikirlerinizi almak isterim.
 - a. Maarif müfettişlerinin, rehberlik ve denetim uygulamalarını güncel “Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile beraber gerçekleşen değişimler uygulamalarınıza nasıl yansıdı? Deneyimlerinizden örneklerle açıklar mısınız?
 - b. Denetim süreçlerinde yeni bir düzenleme olan “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi”ne yönelik dönüşüm sürecinde neler yaşadınız ya da yaşamaya devam ediyorsunuz? Uygulamalarınızdaki deneyimlerle açıklar mısınız?
 - c. Dönüşüm süreci kapsamında hangi hizmet içi eğitimleri aldınız? Aldığınız hizmet içi eğitimlerin etkililiği konusundaki görüşleriniz nelerdir? Almak istediğiniz başka hizmetiçi eğitimler var mı?
 - d. Yeni uygulamaların, eski uygulamalardan ne tür farklı yanları vardır? Olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendiriniz...

BÖLÜM-2: Okul Öncesi Eğitimde Kaliteyi Sağlamaya Yönelik Son Uygulamalara İlişkin Haberdarlık Durumu ve İşleyiş Hakkında Bilgi Alma

2. Son yıllarda politika ve uygulamada gerçekleştirilen güncellemelerin, kurumların kalitesini artırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. 2015 yılında “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı” yayınlanmıştır. Bu kitap uygulamaların belirli standartlara oturtulması açısından oldukça detaylı bir yönerge sunmaktadır.
 - a. Bu yönergeye kadar olan süreçte kaliteyi değerlendirme ve geliştirme amacıyla neler yapıyordunuz? Nasıl bir yol izliyordunuz?
 - b. Bu yönerge çerçevesindeki uygulamalar Eskişehir’deki teftiş süreçlerine nasıl yansıdı? Deneyimleriniz nasıldır?
 - c. Yeni uygulamalara yönelik olarak eğitim aldınız mı? Okullara eğitim sunuldu mu? Eğer aldıysanız, bu eğitimlerin etkililiği, verimliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - d. Okul öncesi eğitim kurumlarında, rehberlik boyutunda yürüttüğünüz faaliyetler nelerdir?
 - e. Kaliteyi ölçmeye yönelik olarak geliştirilen standartların okulları değerlendirme konusundaki yeterliliğini deneyimleriniz ışığında nasıl değerlendirirsiniz?
 - f. Kaliteyi değerlendirme yönelik olarak kullandığınız ölçme araçları nelerdir? Bu araçları kullanılabilirlik, verimlilik ve uygunluk açısından değerlendiriniz...
 - g. Kaliteyi geliştirmeye yönelik olarak yürüttüğünüz faaliyetler nelerdir? (Sonda: Çalıştaylar, hizmet içi eğitimler, teknik asistanlık, rehberlik vb.)

BÖLÜM-3: Rehberlik, Denetim ve Kaliteyi Sağlamada Önemli Unsurlar / Yaşanan Sorunlar ve Öneriler

3. Türkiye’de Müfettişlerimiz, farklı alanlarından mezun olmakla beraber, denetim esnasında her düzey okulu denetleyebilmekteler. Rehberlik ve denetim süreçlerinde, müfettişlerimizin akademik geçmişinin ve deneyimlerinin etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Deneyimleriniz bağlamında, okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin uygulamaları ve etkililikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Okul öncesi eğitim kurumlarının rehberliği ve denetiminde yaşadığınız en temel sorunlar nelerdir?
 - a. İhtiyaç belirleme boyutunda yaşadığınız sorunlar nelerdir?
 - b. Sorun saptama boyutunda yaşadığınız sorunlar nelerdir?
 - c. Durum değerlendirme boyutunda yaşadığınız sorunlar nelerdir?
 - d. Nitelik geliştirme boyutunda yaşadığınız sorunlar nelerdir?
6. Türkiye’de bütün okulların belirli standartlara sahip olması konusunda görüşlerinizi almak isterim. Uygulamalarda, kaliteye rehberlik etme, denetleme ve geliştirmeye yönelik olarak önerileriniz nelerdir?
 - a. (Sonda) Maarif Müfettişi olarak, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik olarak standartlar getirmeniz istense, önerileriniz neler olurdu?

3.3.5. Kuzey Karolina Görüşme Sorularının Kararlaştırılması

Bu görüşme gerçekleştirilmeden önce araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye için hazırlanan sorulara paralel olacak şekilde görüşme soruları kararlaştırılmıştır. Soruların belirlenmesinde, öncelikle eyalette yürütülmekte olan kalite sisteminin detayları incelenmiş ve araştırma amacına hizmet edecek cevapları alacak şekilde kullanılmıştır. Sorular, danışmanların eski ve yeni uygulamalara dair görüşleri, denetim ve rehberlik deneyimleri, sistemde dair görüşleri ve önerilerini almaya yönelik olarak şekillenmiştir. Sorulara ilk şekli verildikten sonra, tez izleme komitesi üyeleri ve tez eşdanışmanlarına ek olarak University of North Carolina-Greensboro, İnsan Gelişimi ve Aile Çalışmaları bölümünde çalışmakta olan 3 öğretim üyesinden uzman görüşleri alınmıştır.

Alanyazın taramaları, yasal-yönetmelik metinlerin incelenmesi ve alınan uzman görüşlerinin ardından görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme dört bölümden oluşmaktadır:

- İlk bölümde QRIS danışmanlığının görev tanımı ve sorumlulukları hakkında bilgi almak amaçlanmıştır.
- İkinci bölümde QRIS düzenlemeleri hakkında sorular sorulmuştur. Sistemin yeterliliği, avantajları ve dezavantajları hakkında fikirler alınmıştır.
- Üçüncü bölümde, erken çocukluk eğitimi programlarının yöneticileri, öğretmenlerinin etkililiği ve zayıf yönlerini öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur.
- Dördüncü ve son bölümde ise danışmanlara sistemi geliştirme önerileri sorulmuştur.

Tablo-3.4'te KK odak grup görüşmesinde sorulan tüm sorular aktarılmıştır:

Tablo-3.4: Kuzey Karolina Odak Grup Görüşmesi Soruları

BÖLÜM-1: QRIS danışmanlığının görev tanımı ve sorumlulukları hakkındaki sorular

1. QRIS danışmanlığı hakkında detaylı bilgi alabilir miyim?
 - a. Kalite değerlendirme sürecindeki rolünüz nedir? Kaliteyi geliştirme sürecindeki rolünüz nedir?
 - b. Ne sıklıkla kendinizi geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim fırsatlarından yararlanıyorsunuz? Bu eğitimlerin etkililiği ve verimliliğine yönelik fikirleriniz nelerdir?
2. QRIS danışmanlarının akademik altyapılarının kaliteyi değerlendirme ve geliştirme süreçlerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz? Ne tür eğitim deneyimlerinin bu işi yürütmeye önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
3. QRIS danışmanlığı deneyimleriniz ışığında, QRIS iyi yönleri hakkında neler söylemek istersiniz?
 - a. Kalite değerlendirme sürecine yönelik iyi yanları nelerdir?
 - b. Kaliteyi geliştirme sürecine yönelik iyi yanları nelerdir?
4. QRIS danışmanlığı deneyimleriniz ışığında, sistemin en zorlu yönleri hakkında neler söylemek istersiniz?
 - a. Kalite değerlendirme sürecine yönelik zor yönleri nelerdir?
 - b. Kaliteyi geliştirme sürecine yönelik zor yönleri nelerdir?

BÖLÜM-2: QRIS düzenlemeleri hakkındaki sorular

5. QRIS, 1999 yılından itibaren Kuzey Karolina'da uygulanmaya başlanmıştır. Sisteme ait düzenlemelerin yeterliliği konusunda görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
 - a. Kaliteyi değerlendirmek için kullandığınız ölçme araçlarının yeterliliği konusundaki görüşleriniz ve deneyimleriniz nelerdir? Bu araçları kaliteyi geliştirme konusunda etkili buluyor musunuz? Güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

BÖLÜM-3: Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarına yönelik sorular

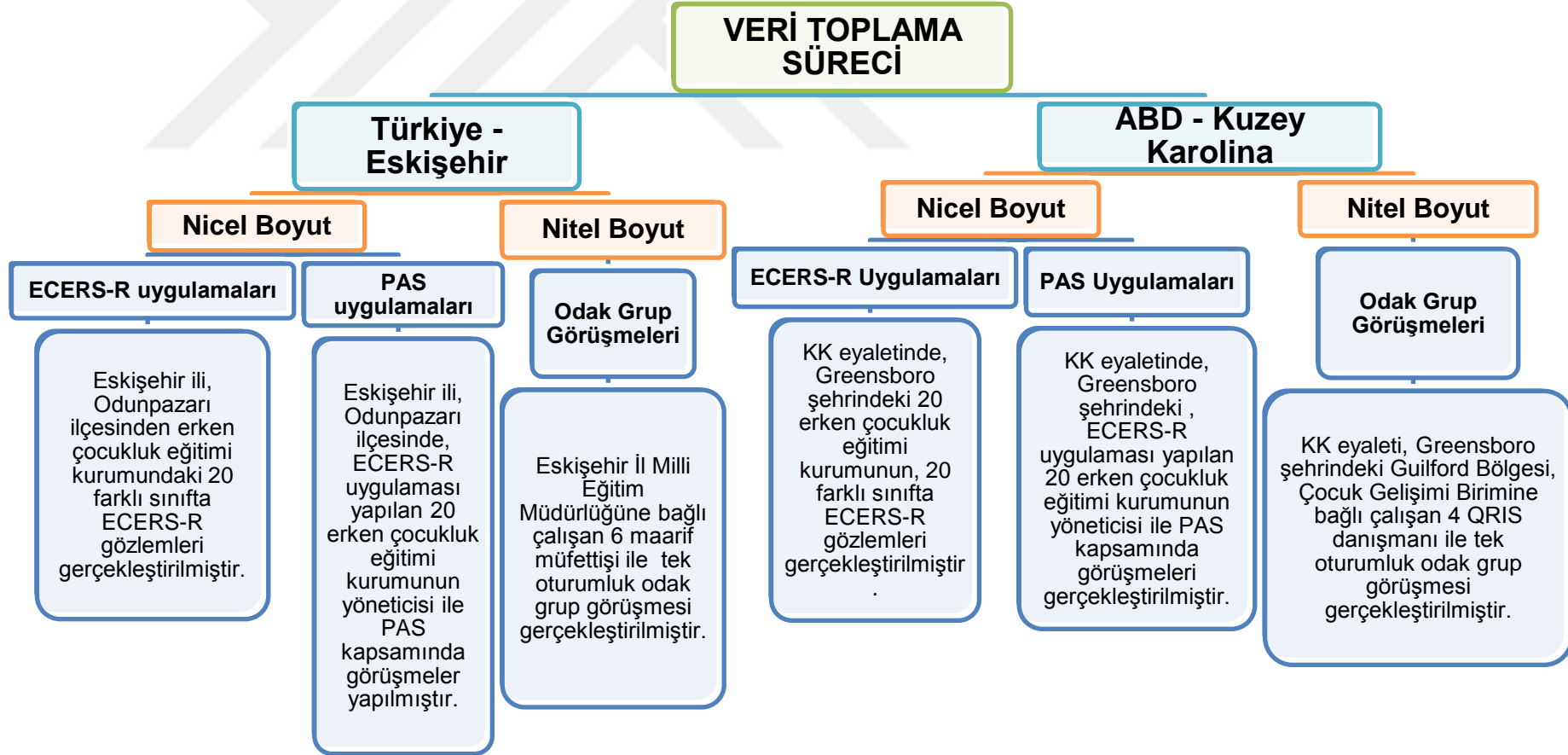
6. Deneyimlerinizin ışığında, okul yöneticilerine yönelik gözlemlerinizi paylaşır mısınız lütfen?
 - a. Okul yönetimi uygulamaları ve etkililiği konusundaki gözlemlerinizi nelerdir?
 - b. Öğretmenleri ve eğitim programını desteklemek ve geliştirmek yönündeki uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - c. QRIS'a uyum konusundaki uygulamaları ve etkililikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

BÖLÜM-4: Sistemin etkileri ve sistemi geliştirmeye yönelik öneriler hakkındaki sorular

7. QRIS uygulamalarının erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilir kaliteyi sağlaması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Sistem, okulları geliştirip, kaliteyi devamlı kılabiliyor mu?
8. Erken çocukluk eğitimi programlarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve danışmanlık süreçlerini geliştirme konusundaki önerilerinizi almayı isterim. Sistemi geliştirmek için ne gibi yeni düzenlemeler önerirsiniz?

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma, TR ve KK'de yürütülen nitel ve nicel yöntemleri kapsayan, veri toplama süreçlerini içermektedir. Bu anlamda, TR'de Eskişehir, KK'de ise Greensboro şehrindeki okullar, bu okulların yöneticileri ve eğitim denetçilerinin katılımlarıyla veri toplanmıştır. Aşağıdaki şekilde, bahsedilen veri toplama süreçlerinin akışını gösteren bir özet şema sunulmuştur.



Şekil-3.1: Veri Toplama Süreci

Şekil-3.1’de görüldüğü üzere karma yöntemle planlanan araştırma, aynı zamanda farklı sistemleri betimlemek adına, iki farklı ülkede ele alınmıştır. Dolayısıyla, bu uzun veri toplama sürecini netleştirmek amacıyla, araştırmanın Türkiye ayağı ve Kuzey Karolina ayağındaki veri toplama süreçleri aşağıda ayrı başlıklar altında detaylandırılmıştır.

3.4.1. Türkiye Nicel Veri Toplama Süreci

3.4.1.1. Etik İzinlerin Alınması

Tez kapsamında yürütülecek olan ölçek uygulamaları ve görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle 12.01.2015 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuru yapılmıştır. Bu başvuru 20.02.2015 tarihinde olumlu şekilde sonuçlanmıştır.

HÜ Etik Komisyon onayının ardından Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli uygulama izinlerini almaya yönelik olarak yazışmalar yapılmıştır. Bütün etik ve izin başvuruları 05.03.2015 tarihinde olumlu yönde sonuçlanmıştır.

3.4.1.2. Ölçek Uygulama Eğitimlerinin Alınması

2015 yılı Ocak ve Şubat ayları süresince, PAS ve ECERS-R ölçeklerinin uygulanmasından önce ölçek eğitimleri alınmıştır. Bu eğitimler, ölçeklerin Türkiye’ye uyarlamasını gerçekleştiren Dr. Elif Kalkan ve Dr. Aslı Yıldırım’dan alınmıştır. Uygulanan ölçekler gözleme dayalıdır. Dolayısıyla, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla eş gözlemci olarak üç kişi tayin edilmiştir. Bu eş gözlemciler, Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı son sınıf öğrencileridir. Araştırmaya katılım konusunda gösterdikleri gönüllülük, akademik başarıları ve 3. Sınıfta aldıkları “Özel Öğretim Yöntemleri 1-2” dersleri kapsamında erken çocukluk eğitimi kurumlarını incelemeye yönelik yaptıkları çalışmalar dolayısıyla, bu öğrencilerle ön görüşmeler yapılmıştır. Ölçek eğitimlerinin son ayağında, Dr. Aslı Yıldırım tarafından eş gözlemci adaylarıyla beraber tekrar uygulama eğitimi alınmıştır ve pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.4.1.3. Pilot Uygulama

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, pilot çalışmalar yürütülmüştür. Bu anlamda, kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olması

avantajına ek olarak, gözlemlerin gücünü artırmak amacıyla araştırmanın Türkiye ayağında her uygulamaya iki kişi olarak gidilmiştir. Bu anlamda, pilot çalışmada gözlemlere eşlik edecek değerlendiriciler ile araştırmacı arasındaki tutarlılığı görmek amaçlanmıştır.

Alınan ölçek eğitimlerin ardından, alana çıkmadan önce ölçeklerin uygulamasının deneyimlenmesi ve gözlemciler arasındaki uyumun tespiti amacıyla bir ön uygulama yapılmıştır. 9-10.03.2015 tarihlerinde gerçekleştirilen bu uygulama, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı olan "Valide Malhatun Uygulama ve Araştırma Anaokulu"nda, eğitmen Dr. Aslı Yıldırım, araştırmacı ve eş gözlemcilerin bir arada oldukları, eşzamanlı bir uygulama şeklinde yürütülmüştür.

Pilot uygulama sonrasında gözlemciler arası uyum (Intraclass Correlation Coefficient) değeri hesaplanmıştır. Tablo-3.5 ve Tablo-3.6'da her bir ölçek için elde edilen gözlemciler arası uyum değerleri mevcuttur.

Tablo-3.5: Türkiye'de uygulanan ECERS-R için elde edilen gözlemciler arası korelasyon analizi

	Gözlemciler arası korelasyon	Sig.
Tek Gözlem için Değer	,933	,000
Ortalama Değer	,982	,000

($p < ,05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo-3.6. Türkiye'de uygulanan PAS için elde edilen gözlemciler arası korelasyon analizi

	Gözlemciler arası korelasyon	Sig.
Tek Gözlem için Değer	,934	,000
Ortalama Değer	,983	,000

($p < ,05$ anlamlılık düzeyi)

Elde edilen uyum değerlerinin yüksek olması ($Ort_{ECERS-R} = ,98$, $Ort_{PAS} = ,98$; $p < ,05$) gözlemcilerle beraber çalışma konusunda netlik kazandırmıştır. Son aşamada bir çalışma takvimi hazırlanmıştır. Bu takvim hazırlanırken, herkesin uygunluk durumu göz önüne alınarak, her gözlemden sadece bir eş gözlemciyle beraber çalışılacak şekilde bir plan yapılmıştır.

3.4.1.4. Ölçek Uygulamaları

Pilot uygulamanın ardından, 18.03.2015 tarihinde alana çıkılarak, okullardaki asıl uygulamalara başlanmıştır. Araştırmacının çalıştığı kurumdan aldığı izin günleri olan haftanın her Çarşamba ve Cuma gününde, okullardan alınan randevular çerçevesinde PAS ve ECERS-R ölçekleri uygulanmıştır. Uygulamalar, günün ilk yarısı ECERS-R gözlemi, günün ikinci yarısında ise aynı okulun yöneticisiyle PAS uygulaması yapılarak yürütülmüştür. Bu uygulamalar, 29.05.2015 tarihinde noktalanmıştır.

3.4.2. Türkiye Nitel Veri Toplama Süreci

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı çalışan toplam 30 Maarif Müfettişi ile araştırmayı tanıtan bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmacının amacı açıklanmış, yapılacak görüşmeye dair bilgi verilmiş, gönüllü katılımcılar belirlenmiştir. Toplam 12 gönüllü tespit edilmiştir. Bu gönüllü müfettişlerin yarısıyla bir pilot görüşme planlanmıştır. 07.07.2015 tarihinde 6 müfettişle pilot bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme aracılığıyla soruların anlaşılabilirliği, görüşmenin ortalama olarak ne kadar zaman alacağı ve teknik ekipmanlar (kamera, ses kayıt cihazı) sınanmıştır.

09.07.2015 tarihinde, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü binasında yer alan bir toplantı odasında, pilot görüşmede yer almayan altı farklı müfettişle asıl görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme 2 saat 50 dakikalık, verimli bir oturumla tamamlanmıştır.

3.4.3. Kuzey Karolina Nicel Veri Toplama Süreci

3.4.3.1. Etik İzinlerin Alınması

Uygulamalara başlayabilmek için öncelikle üniversitenin etik izin başvuruları gerçekleştirilmiştir. Gerekli uygulama izinleri 30.10.2015 tarihinde alınmıştır.

3.4.3.2. Ölçek Uygulama Eğitimlerinin Alınması ve Pilot Uygulamalar

Tezde kullanılan ECERS-R ve PAS ölçeklerinin geçerli ve güvenilir olduğu daha önce de belirtilmişti. Dolayısıyla, bir ileri adım olarak, bu ölçekleri uygulamak için araştırmacının Amerika'daki geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına, eyaletin değerlendirme uzmanları ile önce toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda, araştırmacının Amerika ayağında, Türkiye'den farklı olacak şekilde bir gözlem planı yapılmıştır. Türkiye'de eş gözlemcilerle sağlanan güvenilirlik, Amerika'da gözlem

öncesi yapılan ön gözlemlerle, araştırmacının gözlem gücünü teyit yönelik bir uygulamayla yürütülmüştür. Bu amaçla pilot uygulamalar yapılmıştır. Bu pilot uygulamalar, eyaletteki uzman değerlendiriciler ile birlikte yürütülmüştür ve gözlemciler arası ideal uyum yüzdesi yakalanana kadar devam ettirilmüştir. Bu amaçla, toplam beş programda ECERS-R uygulamaları gerekleştirilmüştir. Bu uygulamalarda elde edilen gözlemciler arası uyum yüzdeleri Tablo-3.7’de verilmiştir.

Tablo-3.7. Kuzey Karolina ECERS-R ölçeğinin pilot uygulamalarında elde edilen gözlemciler arası uyum yüzdeleri

Okul numarası	Uyum Yüzdesi
1	%71
2	%83
3	%90
4	%81
5	%95
Son üç uygulamanın ortalaması	%88.6

Tablo-3.7’de de görüldüğü gibi, ortalama uyum değerinin %85 olması hedeflenmektedir ve son üç uygulamanın ortalaması alınarak %88.6 oranında güvenilirlik sağlanmıştır. Böylece, araştırmacının eş gözlemciye ihtiyaç duymadan tek başına, güvenilir gözlem yapabileceği kararı alınmıştır.

Bu sonuç elde edildikten sonra, araştırmacı University of North Carolina-Greensboro (UNCG) uygulama anaokulunda bireysel bir ECERS-R gözlemi de gerçekleştirmiştir. Böylece, ECERS-R açısından veri toplamaya hazır hale gelinmiştir.

Bir diğer pilot çalışma da PAS uygulamasından önce yürütülmüştür. PAS, yönetici ve araştırmacı arasındaki bire bir görüşmeye dayalı olarak uygulanmaktadır. Dolayısıyla, PAS için yapılan pilot uygulama, özellikle araştırmacının ölçek görüşmesi esnasındaki İngilizce diyalog kurabilme yeterliliğini test etmek amacıyla gerekleştirilmüştir. Bu uygulama, yine UNCG uygulama anaokulunda, okulun yöneticisi ile gerekleştirilmüştir. Uygulama esnasında, araştırmacıya, Deborah Cassidy’nin EQUIPD projesinde çalışmakta olan bir PAS uzmanı eşlik etmiştir. Bu

uygulama araştırmacı ve gözlemci uzman tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyum korelasyonu Tablo-3.8'de verilmiştir.

Tablo-3.8: Kuzey Karolina PAS için elde edilen gözlemciler arası korelasyon analizi

	Gözlemciler arası korelasyon	Sig.
Tek Gözlem için Değer	,844 ^a	,000
Ortalama Değer	,915 ^c	,000

($p < .05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo-3.8'de gözlemciler arası uyum puanının ,915 hesaplandığı görölmektedir. Elde edilen bu değerden sonra, araştırmacının PAS uygulamalarına, eş gözlemci olmaksızın, bağımsız bir şekilde devam edebileceğine karar verilmiştir.

3.4.3.3. Ölçek Uygulamaları

Etik izinlerin alınması ve pilot çalışmaları tamamladıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. 2015 Aralık, 2016 yılının Ocak, şubat ve Mart aylarında, toplam 43 erken çocukluk eğitimi kurumu araştırmayı tanıtmak ve uygulamaya gönüllü okullar bulmak amacıyla ziyaret edilmiş, telefonla aranmış ve e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Bu tanıtımlar sürerken, 2016 yılının ocak ayında gönüllü okullarla uygulamalara başlanmıştır ve Mart ayı içerisinde 20 gönüllü okulla uygulamalar yaptıktan sonra ölçek uygulamaları noktalanmıştır.

3.4.4. Kuzey Karolina Nitel Veri Toplama Süreci

Guilford Bölgesi Çocuk Gelişimi Birimi'nde çalışan QRIS danışmanlarına e-posta yoluyla ulaşılmış, araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu e-postaların ardından 4 danışman odak grup görüşmesine dahil olmaya gönüllü olmuştur. Görüşme, 13.04.2016 tarihinde UNCG, İnsan Gelişimi ve Aile Çalışmaları bölümüne bağlı bir toplantı odasında gerçekteştirilmiştir. Oturum 1 saat sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS-15 paket programından yararlanılmıştır. Analizler kapsamında, uygulama yapılan okulların ECERS-R ve PAS uygulamalarından elde edilen bulgularını ortaya koymayı amaçlayacak betimsel analizler, güvenilirlik testleri, normallik testleri, frekans tabloları aracılığıyla

aktarılmıştır. Elde edilen toplam puanların, bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, parametrik olmayan Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Ayrıca, ECERS-R ve PAS ölçeklerinden elde edilen bulguların ve iki sistemden elde edilen puanların arasındaki korelasyonu ortaya koymak amacıyla Spearman korelasyon katsayısı testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar yardımıyla sunulmuştur.

Nitel verilerin analizinde ise odak grup görüşmelerine içerik analizi uygulanmıştır. Görüntü ve ses kayıt cihazları aracılığıyla kaydedilen görüşmenin dökümünü alınmıştır. Görüşme dökümünün üzerinden, öncelikle okuma ve tekrar okuma yöntemiyle geçilmiştir. Bu okumalar esnasında potansiyel kodlar ve yeni elde edilen kodlar döküm üzerinde not düşülerek araştırmacının oluşturduğu kodlardan oluşan yeni bir doküman elde edilmiştir. Bu dökümler üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda, kod, kategori ve temalar elde edilmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla, görüşme dökümünün kodlanması değerlendiriciler arası uyumu yakalamaya dönük olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmacı görüşme dökümünün kodlamasını gerçekleştirmiş ve kodlanan dokümanı bir başka alan uzmanına göndererek, bu kodlamalara ilişkin düzeltme ve öneriler alınması sağlanmıştır. Uzman önerilerinin ışığında, kodlamaya son şekli verilmiştir. Görüşme bulguları, elde edilen kod, kategori ve temaların grafikler ve tablolarda bir bütün olarak yansıtılması ve görüşmeden yapılan alıntılar aracılığıyla aktarılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmada, iki ülke ya da bir başka deyişle iki farklı eğitim sisteminden veri toplanmıştır. Sınırlılıklarda da belirtildiği üzere veriler Türkiye’de Eskişehir ilinden, Kuzey Karolina’da ise Greensboro ilinden toplanmıştır. Bulguların raporlanması esnasında, iki sistemin işleyişi irdelendiği için bulgular “Türkiye” ve “Kuzey Karolina” bulguları şeklinde organize edilmiştir.

Veriler toplanırken iki farklı nicel veri toplama aracı olan ECERS-R ve PAS kullanılmıştır. Nitel veri toplamak için ise Türkiye ve Kuzey Karolina’da iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, ilk olarak araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular (Tablo-4.1 ile Tablo-4.48 arasında), sonrasında ise nitel boyutundan elde edilen bulgular aktarılmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın Erken Çocukluk Eğitimi Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) ve Program Yönetim Ölçeği (PAS) aracılığıyla toplanan verilerin analiz sonuçları aktarılmıştır. Bulgular aktarılırken belirli bir sistem gözetilmiştir. Bulguları aktarmadan önce bu sistemi vermek okuyucunun bütünü net görebilmesi açısından aşağıda verilmiştir:

Bulgular her bir araştırma sorusunu yanıtlayan analizi verecek şekilde sunulmuştur.

- Soru-1 ve Soru-7 arasında, Türkiye’den toplanan verilerin analizleri sunulmuştur. Sırasıyla ECERS-R ölçeğinden elde edilen bulguları, PAS ölçeğinden elde edilen bulgular takip edecek şekilde aktarılmıştır.
- Soru-8 ve Soru-14 arasında ise Kuzey Karolina’dan toplanan verilerin analizleri sunulmuştur. Aynı Türkiye bulgularında olduğu gibi önce ECERS-R ölçeğinden elde edilen, ardından ise PAS ölçeğinden elde edilen bulgular aktarılmıştır.
- Soru-15 ve Soru-16’da ise iki sistemin sonuçlarını karşılaştırmayı içeren bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Soru-1: Türkiye’de (Eskişehir ilinde) erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesi nasıldır?

4.1.1.1. Türkiye ECERS-R Verisi için Güvenirlik Testi

Türkiye ECERS-R verileri analiz edilirken, öncelikle programlar arasındaki farklılıklar ve kayıp verilerden kaynaklı olarak işlemeyen “Uyku ve dinlenme, Teknoloji kullanımı, özel ihtiyacı olan çocukların gözetimi ve çalışanlar arasındaki etkileşim ve işbirliği maddeleri dışarıda bırakılmıştır. Bu maddeler hariç bırakılarak 39 madde üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı aşağıda Tablo-4.1’de sunulmuştur.

Tablo-4.1: Türkiye ECERS-R sonuçları için güvenirlilik testi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Maddelerin Sayısı (N)</i>
,936	39

Tablo-4.1’de görüldüğü üzere, cronbach alpha katsayısı ,936 elde edilmiştir. Ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu açıklaması yapılabilir.

4.1.1.2. Türkiye ECERS-R Katılımcılarının Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılım sağlayan erken çocukluk eğitimi kurumlarına, öğretmenlere ve sınıflara ait demografik bilgiler Tablo-4.2’de özetlenmiştir.

Tablo-4.2: Türkiye ECERS-R katılımcısı sınıf ve öğretmenlerin demografik bilgileri

Demografik Bilgi	f	%
Program türü		
Devlet (Bağımsız Anaokulları)	7	35,0
Devlet (Anasınıfları)	7	35,0
Özel	6	30,0
Öğretmenlerin eğitim düzeyi		
Meslek yüksek okulu (2 yıllık)	3	15,0
Lisans	15	75,0
Yüksek Lisans	2	10,0
Sınıfta bulunan öğretmen sayısı		
1	15	75,00
2	5	25,00
Sınıfta yardımcı personel bulunma durumu		
Var	5	25,00
Yok	15	75,00
Gözlem süresince sınıfta bulunan çocuk sayısı		
1-10	4	20,0
11-15	5	25,0
16-20	8	40,0
21-25	3	15,0
Sınıftaki en küçük yaş grubu		
3,00	3	15,0
4,00	2	10,0
4,50	1	5,0
5,00	10	50,0
6,00	4	
Sınıftaki en büyük yaş grubu		
3,00	2	10,0
4,00	3	15,0
5,00	6	30,0
6,00	9	45,0

Tablo-4.2’de görüldüğü üzere uygulama yapılan 20 okulun 14 tanesi devlet okulu, 6 tanesi ise özel okuldur. Devlet okulları kendi içerisinde bağımsız anaokulları ile ilkokul ve ortaokullara bağlı anasınıfları olmak üzere iki çeşittir. Ölçeklerin uygulanması oldukça zaman alıcı olduğu için, 20 okuldaki veri toplamak ortalama 4 ayı bulmuştur. Bu süre zarfında, okulların gönüllülüğüne dayalı olarak mümkün olduğunca zengin bir çalışma grubu yaratılmaya çalışılmıştır.

Uygulama yapılan öğretmenlerin 15 tanesi yani %75’i lisans mezunu öğretmenlerdir. Diğer eğitim düzeylerindeki öğretmenler, özel okullarda çalışmakta olan öğretmenlerdir. Bu anlamda araştırmada elde edilen ilk bulgulardan birinin, özel okullarda lisans mezunundan daha aşağıda öğretmenler çalıştığı yönündedir.

Araştırmaya katılım sağlayan sınıfların yarısı genel olarak 5 yaş ve 6 yaş gruplarındadır. Bunda en önemli unsur çalışma grubunda yer alan ilkokul ve ortaokullar bünyesindeki anasınıflarıdır.

Yine bir önemli unsur, sınıf mevcutlarının %65 oranında 11-20 kişi arasında değişmesidir. 10 çocuktan az olan sınıf sayısı 4, 20 kişiden fazla sınıf sayısı 3 olarak tespit edilmiştir. Sınıfların büyük oranında öğretmenin tek başına çalıştığı

düşünüldüğünde, öğretmen başına düşen çocuk sayısının fazla olduğunu söylemek yanlış olmaz.

4.1.1.3. Türkiye ECERS-R Sonuçları için Betimsel Analizler

Tablo-4.3 ve 4.4'te Türkiye'de 20 okuldan toplanan ECERS-R puanlarının her madde, alt boyut ve toplamda elde edilen puanlar minimum, maksimum ve ortalama değerler sunulmuştur.

Tablo-4.3: Türkiye ECERS-R Sonuçları için Betimsel Analizler Tablosu

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
İç Mekan	20	1,00	7,00	4,6000	2,39297
Mobilyalar	20	1,00	7,00	4,5000	2,06474
Dinlenme ve rahatlama için uygun döşeme	20	1,00	7,00	5,1500	1,75544
Oyun için uygun oda düzeni	20	2,00	7,00	5,2000	1,73509
Kişisel alanlar	20	1,00	7,00	5,2000	2,14231
Çocuklarla ilişkili sergiler	20	1,00	7,00	3,8000	1,60918
Kaba motor aktiviteleri için uygun mekan	20	1,00	7,00	4,4000	1,63514
Kaba motor ekipmanları	20	1,00	7,00	3,6500	2,68083
MEKAN VE DÖŞEMELER	20	1,87	6,40	4,5490	1,33548
Karşılama ve vedalaşma	20	1,00	7,00	1,8000	1,96281
Yemekler/ Atıştırma öğünleri	20	1,00	6,00	3,7500	1,65036
Tuvalet ve Çocuk Bezi Değiştirme	20	1,00	7,00	5,7000	2,34184
Sağlık uygulamaları	20	1,00	7,00	6,6000	1,35336
Güvenlik uygulamaları	20	1,00	7,00	4,7500	2,80741
KİŞİSEL BAKIM RUTİNLERİ	20	1,00	6,60	4,5200	1,31453
Kitaplar ve resimler	20	1,00	7,00	4,7000	1,89459
Çocukları iletişim kurmaya teşvik etmek	20	1,00	7,00	6,3500	1,34849
Muhakeme yeteneğinin gelişmesi için dil kullanımı	20	1,00	7,00	6,6500	1,34849
Dilin gündelik kullanımı	20	1,00	7,00	6,4000	1,69830
DİL VE MUHAKEME	20	1,50	7,00	6,0250	1,25368
İnce motor	20	1,00	7,00	5,2000	2,19089
Sanat	20	1,00	7,00	5,3000	2,02874
Müzik / Hareket	20	1,00	7,00	5,3500	1,84320
Bloklar	20	1,00	7,00	5,0500	1,79106
Kum / Su	20	1,00	4,00	1,6500	1,03999
Dramatik oyun	20	1,00	7,00	5,1500	1,63111
Doğa / Fen	20	1,00	7,00	5,0000	2,24781
Matematik / Sayılar	20	1,00	7,00	4,4500	2,11449
Çeşitliliğin kabulünün desteklenmesi	20	1,00	7,00	2,0000	1,91943
FAALİYETLER	20	1,33	6,11	4,3500	1,22952
Kaba motor aktivitelerinin gözetimi	20	1,00	7,00	5,7500	2,24488
Çocukların genel gözetimi	20	1,00	7,00	5,7500	2,29129
Disiplin	20	1,00	7,00	6,3000	1,45458
Çocuk-personel etkileşimi	20	1,00	7,00	6,7000	1,34164
Çocuklar arası etkileşimler	20	1,00	7,00	6,6500	1,34849
ETKİLEŞİM	20	1,00	7,00	6,2300	1,42943
Program	20	1,00	5,00	2,0000	,85840
Serbest oyun	20	1,00	7,00	3,7500	1,51744
Grup zamanı	20	1,00	7,00	3,4000	2,56289
PROGRAM YAPISI	20	1,00	4,67	3,0500	1,22008
Veliler için olanaklar	20	1,00	7,00	4,3500	2,13431
Personelin kişisel ihtiyaçları için olanaklar	20	1,00	6,00	2,3500	1,81442
Personelin Mesleki ihtiyaçları için olanaklar	20	1,00	7,00	4,0500	2,23548
Personelin değerlendirilmesi ve denetimi	20	1,00	7,00	5,2000	2,39737
Mesleki gelişim için fırsatlar	20	1,00	7,00	3,0000	2,05196
VELİLER VE PERSONEL	20	1,60	6,40	3,7900	1,23880
TOPLAM	20	1,38	5,97	4,6564	1,04199

Tablo-4.4: Türkiye ECERS-R Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>
Mekan ve Mobilyalar	4,5490	1,33548	20
Dil ve Muhakeme	6,0250	1,25368	20
Kişisel Bakım Rutinleri	4,5200	1,31453	20
Faaliyetler	4,3500	1,22952	20
Etkileşim	6,2300	1,42943	20
Program Yapısı	3,0500	1,22008	20
Veliler ve Personel	3,7900	1,23880	20

Tablo-4.3 ve 4.4 incelendiğinde; maddelerin çoğunluğunun minimum 1 ve maksimum 7 puan arasında puanlandığı görülmektedir. Dikkat çekici maddelerden bir tanesi en yüksek 4 puan olarak puanlanan “kum/su oyunları” maddesidir. Bu noktada, okullarımızda kum ve su oyunlarına yer verilmediği ya da az verildiği yorumu yapılabilir. Bir diğer dikkat çeken madde de en fazla 5 puan alabilmiş olan “program” maddesidir.

Her bir alt boyuttan elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde ise, elde edilen en yüksek ortalamanın “etkileşim” boyutunda olduğu (Ort=6,23), en düşük ortalamanın ise “program yapısı” alt boyutunda olduğu (Ort= 3,05) görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içinde çocuklarla etkileşimlerinin başarılı olması açısından sevindirici olmakla beraber, genel anlamda standartlara dayalı bir program yürütülmediğini düşündürmektedir. Bu bulgu, sonuçlar bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır.

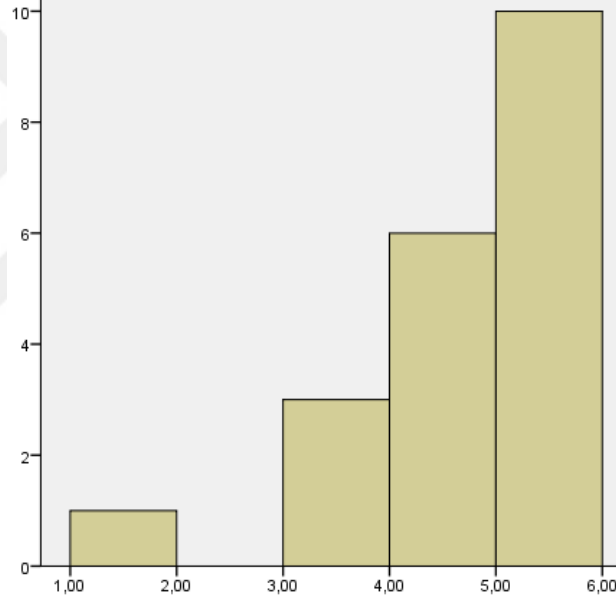
Tablo-4.5: Türkiye ECERS-R Toplam Puanları için Frekans Tablosu

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Geçerli Yüzde</i>	<i>Birikimli Yüzde</i>
Geçerli puan	1,38	1	5,0	5,0
	3,46	1	5,0	10,0
	3,69	1	5,0	15,0
	3,79	1	5,0	20,0
	4,15	2	10,0	30,0
	4,38	1	5,0	35,0
	4,72	2	10,0	45,0
	4,82	1	5,0	50,0
	5,03	1	5,0	55,0
	5,08	1	5,0	60,0
	5,10	1	5,0	65,0
	5,15	1	5,0	70,0
	5,18	1	5,0	75,0
	5,54	1	5,0	80,0
	5,56	1	5,0	85,0
	5,62	2	10,0	95,0
	5,97	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tablo-4.5'te ise okullardan elde edilen ECERS-R toplam puanlarına yönelik genel bir bakış sağlanmıştır. Bu tabloya bakıldığında sadece bir okulun “Yetersiz” düzeyde puan aldığı görülmektedir (Puan = 1,38). En yüksek puanın ise 5,97 olduğu görülmektedir. Diğer puanların 3,46 ve 5,62 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Hiçbir okulun 7 puan alamadığı görülmüştür.

Tablo-4.6: Türkiye ECERS-R Toplam Puanları için Betimsel İstatistikler Tablosu

<i>N</i>	<i>Geçerli</i>	20
	<i>Kayıp</i>	0
Ortalama		4,6564
Minimum		1,38
Maksimum		5,97
Yüzde	25	4,1538
	50	4,9231
	75	5,4487



Şekil-4.1: Türkiye ECERS-R toplam puanları için histogram grafiği

Şekil-4.1'de Türkiye'den elde edilen ECERS-R toplam puanları için histogram grafiği sunulmuştur. Bu grafikte de puanların 4-6 arasında yığıldığı görülmektedir. Genel ortalama ise 4,66 olarak hesaplanmıştır.

4.1.1.4. Türkiye ECERS-R Verisi için Normallik Testleri

Türkiye'den toplanan ECERS-R verisi için normal dağılım durumu Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Elde edilen sonuca göre parametrik ya da parametrik olmayan analizler yapılacağına karar verilmiştir. Tablo-4.7'de Shapiro-Wilk testinin $p=,009$ düzeyinde anlamlılık gösterdiği görülmüştür ($p<,05$). Shapiro-Wilk testi, genelde

gözlem sayısının 50'nin altı olduğu durumlarda kullanılır (Alpar, 2010. S.106). n=20 olduğu için, analizlere başlamadan önce Shapiro-Wilk normallik testinin sonuçları temel alınmış ve parametrik olmayan analizlerle bulgular çözümlenmiştir.

Tablo-4.7: Türkiye ECERS-R Verisi için Normallik Testleri

	<i>İstatistik</i>	<i>Shapiro-Wilk df</i>	<i>Anlamlılık</i>
Toplam Puanlar	,863	20	,009

4.1.2. Soru-2: Türkiye'deki (Eskişehir ilinde) programların kalite puanları ile program türü, öğretmenlerin eğitim düzeyi, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki çocukların yaş grubu bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

Soru-2, Türkiye'de elde edilen ECERS-R puanlarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, program türü, öğretmenlerin eğitim düzeyi, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki çocukların yaş grubu bağımsız değişkenlerinin, elde edilen puanlara olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, parametrik olmayan Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Bu test sonucunda, kalite puanları ile çocukların yaş grubu ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sadece program türü ve öğretmenin eğitim düzeyinin kalite puanlarında anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.

Tablo-4.8'de kalite puanlarının program türüne göre farklılaşma durumunu gösteren bulgular sunulmuştur.

Tablo-4.8: Türkiye ECERS-R puanlarının ve program türü bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

	<i>Mekan ve Mobilya</i>	<i>Kişisel Bakım Rutinleri</i>	<i>Dil ve Muhakeme</i>	<i>Faaliyetler</i>	<i>Etkileşim</i>	<i>Program Yapısı</i>	<i>Veliler ve Personel</i>	<i>Toplam</i>
Mann-Whitney U	15,000	28,000	33,500	21,500	40,500	17,000	40,000	26,000
p	,026	,274	,494	,091	,904	,041	,904	,207

Tablo-4.8'de görüldüğü gibi sadece "mekan ve mobilya" (p= ,026; p<,05), "program yapısı" (p=,041; p<,05) boyutlarının program türüne göre anlamlı

düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Tablo-4.9’da hangi program türünde ortalamaların daha yüksek olduğu verilmiştir.

Tablo-4.9: Türkiye’de ECERS-R Uygulanan Program Türlerinin Sıra Ortalamaları Tablosu

	<i>Program Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Ortalamalarının Toplamı</i>	<i>Mann-Whitney U</i>
Mekan ve Mobilya	Devlet	14	12,43	174,00	X ² = 15,000
	Özel	6	6,00	36,00	p= ,026
Program Yapısı	Devlet	14	12,29	172,00	X ² = 17,000
	Özel	6	6,33	38,00	p= ,041

(p<,05 anlamlılık düzeyi)

Tablo-4.9’da devlet okullarının “mekan-mobilya” (p=,026; p<,05) ve “program yapısı” (p=,041; p<,05) puanlarının özel okullara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Daha önce de söylendiği gibi puanlar ile anlamlı fark belirlenen bağımsız değişkenlerden birisi de “öğretmenin eğitim düzeyi”dir. Tablo-4.10’da bu değişkene dayalı parametrik olmayan Kruskal Wallis testi verilmiştir.

Tablo-4.10: Türkiye ECERS-R puanlarının ve Öğretmenin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

	<i>Mekan ve Mobilya</i>	<i>Kişisel Bakım Rutinleri</i>	<i>Dil ve Muhakeme</i>	<i>Faaliyetler</i>	<i>Etkileşim</i>	<i>Program Yapısı</i>	<i>Veliler ve Personel</i>	<i>Toplam</i>
Ki-Kare	1,303	,648	,472	4,974	,940	6,993	,445	2,679
p	,521	,723	,790	,083	,625	,030	,800	,262

Tablo-4.10’da öğretmen eğitim düzeyinin ölçeğin bütününde sadece “program yapısı” boyutunda (p= ,030; p<,05) anlamlı fark yarattığı görülmektedir. Tablo-4.11’de ise hangi eğitim düzeyinde ortalamaların yüksek olduğu verilmiştir.

Tablo-4.11: Türkiye’de ECERS-R uygulanan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin sıra ortalamaları tablosu

	<i>Öğretmenin eğitim düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Kruskal Wallis</i>
Program Yapısı	Önlisans	3	4,17	X² = 6,993 p= ,030
	Lisans	15	10,73	
	Yüksek Lisans	2	18,25	
	Toplam	20		

Tablo-4.11’de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin program yapısında en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu (ort=18,25), onları lisans mezunu öğretmenlerin takip ettiği (ort=10,73) ve son sırada ön lisans mezunu öğretmenlerin yer aldığı (ort=4,17) görülmektedir. Bu bulguya bakıldığında, öğretmenin eğitim düzeyinin, program yapısını etkileyen önemli unsurlardan biri olduğunu söylemek yanlış olmaz.

4.1.3. Türkiye ECERS-R Bulgularının Yorumları ve Tartışması

Türkiye’den elde edilen ECERS-R verilerinin analiz bulgularının alanyazındaki benzer çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Ölçekten elde edilen puanların geneline bakıldığında betimsel istatistiklerde Türkiye’deki okulların kalite puanlarının 1,38 ve 5.97 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, okulların hiçbirinin 7 puan alamadığı ve genel olarak düşük ve orta düzeyde kalite puanları aldıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Solak (2007), Kalkan ve Akman (2009), Göl-Güven (2009), Güçhan-Özgül (2011)’ün bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar, farklı şehirlerde farklı sayılardaki okullarda ECERS-R uygulaması yapmışlardır, fakat çalışmalardan elde edilen ortak bulgu, okulların hepsinin iyi düzeyin altında puanlar aldığı olmuştur. Özgan (2009) ise farklı bir yöntemle okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini ortaya koymaya yönelik bir çalışma yürütmüştür. Söz konusu çalışmada 3 odak grup görüşmesi oturumu düzenlemiş ve her oturumda farklı 7 öğretmene okul öncesi eğitimin niteliği ve gelişimine ilişkin sorular sormuştur. Sonuç olarak, okulların fiziksel koşullar, okul-aile birliği çalışmaları gibi konularda yetersiz oldukları elde edilmiştir. ECERS-R bulgularından elde edilen genel puanların dağılımı, okullarımızın nitelik açısından gelişmeye ihtiyaç duyduğunun altını çizmiştir.

Genel puanlara ilişkin durum verildikten sonra, Türkiye ECERS-R bulguları, alt boyutlara yönelik yorumlanacak olursa, en yüksek puanın “etkileşim” boyutundan, en düşük puanın ise “program yapısı” boyutundan elde edildiğini göstermektedir. Bu bulguların, yine Kalkan (2008)’in yüksek lisans tezi bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Kalkan (2008), Ankara’da 26 okul öncesi eğitim kurumunda yaptığı ECERS-R uygulamalarında en yüksek puanı “etkileşim”, en düşük puanı “program yapısı” alt boyutlarından elde etmiştir. Yine Güçhan-Özgül (2011) de Balıkesirde

15 okulda gerçekleştirdiği ECERS uygulamalarında en yüksek puanları “Dil ve Mantık Deneyimleri” altboyutundan elde etmiştir.

Faaliyetler alt boyutundan elde edilen ortalama puanlar 1,33 ve 6,11 arasında değişmekle beraber, bu boyutta en dikkat çekici maddelerden bir tanesi kum-su oyunlarının en düşük puana sahip olmasıdır. Bu bulgu, okullarda kum-su oyunlarının üzerinde durulmadığını göstermektedir. Alanyazındaki benzer çalışmalarda da bu bulguyla tutarlı bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin özellikle kalem-kâğıt çalışmaları ile etkinlikler yürütülmesi, okulların fiziksel ortamlarının ya da bütçelerinin bu oyunlara uygun olmaması gibi etkenleri akla getirmektedir.

ECERS-R verileri, bağımsız değişkenlere göre de analizlere tabi tutulmuştur. Araştırma bağımsız resmi anaokulları, anasınıfları ve özel okullarda yürütülmüştür. Ancak temelde devlet ve özel okul değişkeni ile tanımlayarak yapılan Mann-Whitney-U testi ile elde edilen sonuçlar, toplam puanlarda anlamlı farklar sunmamakla beraber; alt boyut özeline indirildiğinde devlet okullarının mekan-mobilya ve program yapısı puanlarının özel okullardan anlamlı oranda yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür. Toplam puanlarda anlamlı fark elde edilmemiş olması, alan yazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Kalkan ve Akman, 2009; Solak, 2007). Diğer taraftan ise, program yapısı ve mekan-mobilya açısından devlet okullarının, özel okullardan daha yüksek puan alması konusundaki etkenin, devlet okullarının MEB okul öncesi eğitim programına daha sadık kaldığını, öğretmenlerin daha yüksek eğitim düzeyine sahip olması sebebiyle, programı daha başarılı uyguladığı ve mekan düzenlenmesini gereklerine uygun yaptıklarını düşündürmektedir. Özel okullarının ise, devlet okullarının aksine, gerek eğitimi yürüttükleri sınıfların mimari uygunluğu, gerekse öğretmen nitelikleri dolayısıyla kendi içlerinde farklılıklar barındırmaktadırlar. Öte yandan özel okulların politikalarında daha özgün davranabilmeleri sebebiyle uygulamalarda gözlenen farklılıkların bu altboyutlardan anlamlı düzeyde düşük puanlar almalarıyla sonuçlandığını yönünde yorumlanabilir.

Türkiye ECERS-R sonuçlarına ilişkin olan son bulgu, öğretmenlerin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre yapılmış Kruskal Wallis Testidir. Bu test sonucunda da genel toplam puanlara göre anlamlı fark elde edilmemiştir fakat, alt boyutlara bakıldığında “program yapısı” alt boyutunda, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, profesyonel

gelişime önem veren ve mesleki eğitimlerine devam eden öğretmenlerin güncel gelişmelerden haberdarlık, programa hakimiyet gibi unsurları olumlu etkilendiği ve programın daha etkin uygulandığı yorumunu akla getirmektedir.

4.1.4. Soru-3: Türkiye'deki (Eskişehir ilindeki) erken çocukluk eğitimi programlarının yönetim süreçlerinin kalitesi nasıldır?

4.1.4.1. Türkiye'deki PAS Verisinin Güvenirlik Testi

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan Program Yönetim Ölçeğinde iki ülkede yapılan uygulamalarda da Kadro Nitelikleri alt boyutunun maddelerinden olan “öğretmen” ve “yardımcı öğretmen” maddeleri kayıp veriler ve sınıfların büyük kısmında tek öğretmen bulunması sebebiyle dışarıda bırakılmıştır. Güvenirlik katsayısı 23 madde üzerinden hesaplanmıştır. Bu hesap sonucunda cronbach alpha değeri ,848 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin Türkiye’de oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo-4.12).

Tablo-4.12: Türkiye PAS sonuçları için güvenirlilik testi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Maddelerin Sayısı (N)</i>
,848	23

4.1.4.2. Türkiye PAS Katılımcılarının Frekans Dağılımları

Türkiye’de PAS ölçeği uygulamasına katılan programların ve yöneticilerinin demografik bilgileri Tablo-4.13’te aktarılmıştır.

Tablo-4.13: Türkiye PAS katılımcısı program ve yöneticilerinin demografik bilgileri

<i>Demografik Bilgiler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Program Türü		
Devlet	14	70,0
Özel	6	30,0
Yöneticinin cinsiyeti		
Kadın	10	50,0
Erkek	10	50,0
Yöneticinin eğitim düzeyi		
Önlisans	1	5,0
Lisans	13	65,0
Yüksek Lisans	6	30,0
Yöneticinin yönetim alanındaki eğitimi		
Evet	14	70,0
Hayır	6	30,0
Yöneticinin Okul Öncesi Eğitim Alanındaki eğitimi		
Evet	9	45,0
Hayır	11	55,0
Yöneticilik Deneyimi		
0-5 Yıl	11	55,0
6-10 Yıl	4	20,0
11-15 Yıl	3	15,0
16-20 Yıl	1	5,0
21-25 Yıl	1	5,0

Tablo-4.13'te verilen bilgilere bakıldığında, yöneticilerin %95'inin lisans ve üzeri düzeyde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Bu yöneticilerin 14 tanesi, yani %70'i aynı zamanda eğitim yönetimi alanında eğitime sahiptir. Okul öncesi eğitim alanında eğitime sahip olanlar ise %45'lik dilimi oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında diplomaya sahip olan okul yöneticilerinin bağımsız anaokulları ve özel anaokullarında çalıştığı gözlenmiştir. Araştırma grubundaki ilkökul ve ortaokul yöneticilerinde okul öncesi eğitimi alanında diploması ya da sertifikası bulunan yönetici yoktur.

Ayrıca, yöneticilerin yöneticilik deneyimlerine ilişkin bilgilere bakıldığında %55'inin yani 11 tanesinin 0-5 yıl aralığında deneyime sahip olduğu, 16-25 yıl aralığında sadece 2 yöneticinin olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimin genellikle kadın egemen bir alan olmasına rağmen araştırma grubunda yer alan yöneticilerin yarısının erkek olduğu gözlenmektedir. Özel okullar hariç diğer bütün okul türlerinde erkek yöneticilerle görüşme şansı yakalanmıştır.

4.1.4.3. Türkiye PAS Sonuçları İçin Betimsel İstatistikler

Tablo-4.14'te Türkiye'den toplanan PAS verisinin tüm maddeler, alt boyutlar ve toplam puanlarının betimsel istatistikleri, minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerlerini içerecek şekilde sunulmuştur.

Tablo-4.14: Türkiye PAS Puanları için Betimsel İstatistikler Tablosu

	<i>N</i>	<i>Minimu m</i>	<i>Maksimu m</i>	<i>Ortalama a</i>	<i>Std. Sapma</i>
Çalışanların oryantasyonu	20	1,00	7,00	2,4500	2,18789
Yönetim ve Performans Değerlendirme	20	1,00	7,00	3,0500	2,58488
Çalışanların Gelişimi	20	1,00	7,00	3,3000	2,17885
İNSAN KAYNAKLARI GELİŞİMİ	20	1,00	6,60	2,8700	1,54889
Ücretler	20	1,00	7,00	5,4500	2,21181
Getiriler	20	1,00	7,00	3,4000	2,06219
Personel Özellikleri ve Planlama	20	1,00	4,00	1,3500	,74516
PERSONEL MALİYETLERİ VE MALİYETLERİN DAĞITIMI	20	1,00	5,00	3,3750	1,24895
Tesisin Yönetimi	20	1,00	7,00	4,8000	2,37531
Risk Yönetimi	20	1,00	4,00	2,2000	1,23969
İç İletişim	20	1,00	6,00	1,4000	1,27321
MERKEZİ İŞLEMLER	20	1,00	5,60	2,7750	1,23240
Gözleme ve Özel İhtiyaçların Belirlenmesi	20	1,00	7,00	4,1500	1,18210
Öğrenme Destekli Değerlendirme	20	1,00	7,00	4,6000	2,25715
ÇOCUK DEĞERLENDİRME	20	1,00	7,00	4,3750	1,45887
Bütçe Planlama	20	1,00	7,00	6,2500	1,58529
Muhasebe Uygulamaları	20	1,00	7,00	2,8500	2,10950
FINANSAL YÖNETİM	20	2,00	7,00	4,5500	1,37554
Program Değerlendirme	20	1,00	7,00	1,8000	1,98945
Stratejik Planlama	20	1,00	7,00	5,7000	2,45164
PROGRAM PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME	20	1,00	7,00	3,7500	1,74341
Aile ile İletişim	20	1,00	7,00	2,2500	1,99671
Aile Desteği ve Katılımı	20	1,00	6,00	3,2000	1,76516
AİLE ORTAKLIĞI	20	1,00	6,00	2,7250	1,47323
Dış İletişim	20	1,00	7,00	2,6000	2,06219
Topluma Ulaşma	20	1,00	7,00	3,2000	2,35305
PAZARLAMA VE HALKLA İLİŞKİLER	20	1,00	7,00	2,9000	1,88205
Teknolojik Kaynaklar	20	3,00	7,00	5,4500	1,53811
Teknolojinin Kullanımı	20	1,00	7,00	2,3000	1,80933
TEKNOLOJİ	20	2,00	7,00	3,8750	1,39430
Yönetici	20	1,00	7,00	2,8500	2,56032
Başöğretmen	20	2,00	7,00	5,3500	1,18210
KADRONUN NİTELİKLERİ	20	2,50	6,50	4,1000	1,51831
TOPLAM	20	1,57	5,61	3,4761	,94116

Tablo-4.14 incelendiğinde, maddelerde ve alt boyutlarda alınan minimum ve maksimum puanların 1 ve 7 arasında değişim gösterdiği görülmekle birlikte, “Personel özellikleri ve planlama” maddesinden elde edilen en yüksek puanın 4 olduğu görülmüştür. Bu durum bu maddeyi iyi düzeyde sağlayan hiçbir okul olmadığını göstermektedir.

Öte yandan, madde ve alt boyutlardan elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde yine en düşük ortalama olan 1,35 değerinin “personel özellikleri ve planlama” maddesinden elde edildiği görülmektedir. Yine “iç iletişim” maddesinde de elde

edilen 1,4 ortalamasıyla benzer bir düşük değer gözlenmektedir. Bu bulgular özellikle kurum içi iletişim ve işbirliğinin iskalandığını ortaya koymuştur. En yüksek ortalama puan ise “bütçe planlama” maddesinde 6,25 değeriyle elde edilmiştir.

Alt boyutların ortalama puanları açısından bir değerlendirme yapılacak olursa, en düşük ortalamanın 2,77 değeriyle “merkezi işlemler” alt boyutundan elde edildiği, en yüksek puanın ise 4,55 ortalamasıyla “finansal yönetim” boyutundan elde edildiği dikkat çekmektedir. Bu bulgu, yöneticilerin eğitim programından çok okulun bütçe yönetimine odaklandıklarının işaretidir.

Tablo-4.15’te Türkiye’de toplanan PAS verisinden elde edilen toplam puanların frekansları ve yüzdeleri sunulmaktadır.

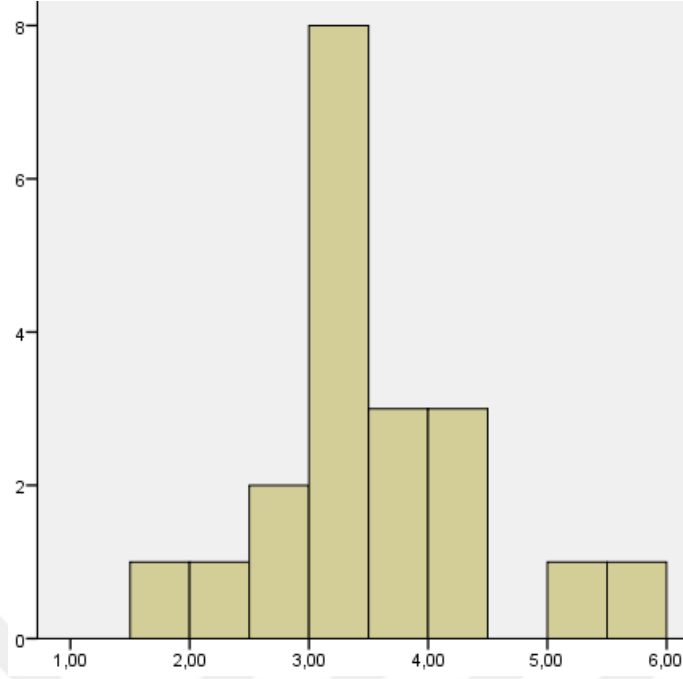
Tablo-4.15: Türkiye PAS Toplam Puanlarının Frekansları Tablosu

	<i>Puan</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Geçerli Yüzde</i>	<i>Birikimli Yüzde</i>
Geçerli Puanlar	1,57	1	5,0	5,0	5,0
	2,09	1	5,0	5,0	10,0
	2,70	1	5,0	5,0	15,0
	2,96	1	5,0	5,0	20,0
	3,00	1	5,0	5,0	25,0
	3,04	2	10,0	10,0	35,0
	3,13	1	5,0	5,0	40,0
	3,43	1	5,0	5,0	45,0
	3,48	3	15,0	15,0	60,0
	3,52	1	5,0	5,0	65,0
	3,61	1	5,0	5,0	70,0
	3,78	1	5,0	5,0	75,0
	4,00	2	10,0	10,0	85,0
	4,13	1	5,0	5,0	90,0
	5,48	1	5,0	5,0	95,0
	5,61	1	5,0	5,0	100,0
	Toplam	20	100,0	100,0	

Yukarıda da görüldüğü gibi elde edilen toplam puanlar 1,57 ile 5,61 arasında değişim göstermektedir. Hiçbir okulun ölçekten tam puan olan 7 puan alamadığı dikkat çekmektedir. Bu bulguyu desteklemek ve görselleştirmek amacıyla Şekil-4.2’de toplam puanların histogram grafiği sunulmuştur.

Tablo-4.16: Türkiye PAS Puanları için Betimsel İstatistikler Tablosu

	<i>N</i>	<i>Geçerli Kayıp</i>	<i>20 0</i>
Ortalama			3,4761
Minimum			1,57
Maksimum			5,61
Yüzdeler		25	3,0109
		50	3,4783
		75	3,9457



Şekil-4.2: Türkiye PAS toplam puanlarının histogram grafiği

Tablo 4.15 ve 4.16'da ve Şekil-4.2'de görüldüğü gibi Türkiye'den elde edilen PAS toplam puanlarının özellikle 3 ve 4,5 puan aralığında yığıldığı görülmektedir. Genel ortalama, 3,48 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, bütün okulların yönetim süreçlerinin kalitesinin orta düzeyde olduğu yorumuyla desteklenebilir.

4.1.4.4. Türkiye PAS Verisi için Normallik Testleri

Türkiye'den toplanan PAS verisinin analizlerine karar vermek amacıyla normallik testleri uygulanmıştır. Tablo-4.17'de Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmış ve dağılım normal bulunmuştur. Fakat, Alpar (2010, s. 140), parametrik testler için örneklemdeki gözlem sayısının 30 ya da 30'un üzerinde olması istendiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada gözlem sayısı 20 olduğu için, çalışma grubunun küçük olması sebebiyle, parametrik olmayan testlerle analizlere devam edilmiştir.

Tablo-4.17: Türkiye PAS Verisi için Normallik Testleri

	<i>Shapiro-Wilk</i>		
	<i>İstatistik</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
TOPLAM	,924	20	,119

($p < ,05$ anlamlılık düzeyi)

4.1.5. Soru-4: Türkiye’de (Eskişehir ilindeki) okulların yönetim süreçlerinin kalitesi puanları ile program türü, yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi ve yöneticinin cinsiyeti bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

Betimsel analizler incelendikten sonra, elde edilen puanların bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı farklar incelenmiştir. Program yönetim sürecinin kalite puanları ile program türü, yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi ve yöneticinin cinsiyeti bağımsız değişkenleri arasında sınamalar gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda, elde edilen puanlarla yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Ölçekten elde edilen puanlarla anlamlı fark tespit edilen tek bağımsız değişken program türüdür. Yapılan parametrik olmayan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo-4.18’de aktarılmıştır.

Tablo-4.18: Türkiye PAS puanlarının ve program türü bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

	<i>İKG</i>	<i>PMD</i>	<i>Mİ</i>	<i>ÇD</i>	<i>FY</i>	<i>PPD</i>	<i>AO</i>	<i>PHİ</i>	<i>T</i>	<i>KN</i>	<i>Toplam</i>
Mann-Whitney U	26,00	7,00	25,00	35,00	23,50	18,50	29,00	28,00	41,50	4,50	23,50
p	,207	,002	,179	,602	,130	,051	,312	,274	,968	,001	,130

(p<,05)

Tablo-4.18’de görüldüğü üzere, PAS ölçeğinin “Personel Maliyetleri ve Dağıtımı” (p= ,002; p<,05) ve “Kadro nitelikleri” (p=,001; p<,05) alt boyutlarının program türü bağımsız değişkeninden etkilendiği görülmektedir. Tablo-4.19’da hangi program türüne göre sıra ortalamaları tablosu sunulmuştur.

Tablo-4.19: Türkiye’de PAS uygulanan Program Türlerinin Sıra Ortalaması Tablosu

	<i>Program Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Ortalamalarının in Toplamı</i>	<i>Mann Whitney U</i>
Personel Maliyetleri ve Dağıtımı (PMD)	Devlet	14	13,00	182,00	X² = 7,000 p = ,002
	Özel	6	4,67	28,00	
	Toplam	20			
Kadro Nitelikleri (KN)	Devlet	14	13,18	184,50	X² = 4,500 p = ,001
	Özel	6	4,25	25,50	
	Toplam	20			

Tablo-4.19’da devlet okullarındaki “Personel Maliyetleri ve Dağıtımı” ile “Kadro nitelikleri” alt boyutlarından elde edilen puanların, özel okullardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulgu, devlet okullarında çalışan personelin

maaş, sağlık sigortası, emeklilik sigortası gibi güvenceleri olması açısından, özel okullardan yüksek puanlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan lisans mezunu öğretmenlerin çoğunlukla devlet okullarında çalışmayı tercih etmeleri, özel okulların kalifiye öğretmen çalıştırma şansını ellerinden almaktadır. Bu sebeple personel niteliklerinin devlet okullarında daha yüksek ortalamaya sahip olması oldukça beklendik bir bulgudur.

4.1.6. Türkiye PAS Bulgularının Yorumları ve Tartışması

Türkiye’den elde edilen PAS ortalama puanları incelendiğinde, hiçbir okulun 7 tam puan alamadığı görülmektedir.

Tablo-4.14 incelendiğinde, maddelerde ve alt boyutlarda alınan minimum ve maksimum puanların 1 ve 7 arasında değişim gösterdiği görülmekle birlikte, “Personel özellikleri ve planlama” maddesinden elde edilen en yüksek puanın 4 olduğu görülmüştür. Bu durum bu maddeyi iyi düzeyde sağlayan hiçbir okul olmadığını göstermektedir.

“Aile Ortaklığı” boyutu 2.72 ile en düşük ortalamaya; “Finansal yönetim” boyutu ise 4.55 ile en yüksek ortalamaya sahiptir.

“Aile ortaklığı” boyutunda düşük puanlar elde edilmesi, okul-aile işbirliği ilişkilerinin oldukça zayıf olduğunun işaretidir. Ancak okul öncesi eğitimin verimli yürümesi için en önemli noktalardan birisi ailelerle gerekli olan işbirliğinin sağlanması, okuldaki eğitimin evde devamlılığının hedeflenmesidir. Öte yandan farklı aile yapılarından gelen çocukların kendi fırsatları çerçevesinde değerlendirilmesi de, okul ya da öğretmenin aileyi tanıması gerekliliğinin altını çizmektedir. Okul-aile işbirliklerinin zayıf olduğu ve geliştirilmesi gerektiği bulgusunu farklı çalışmalarla da desteklemek mümkündür. Özgan (2009), çalışmasından odak grup görüşmeleri aracılığı ile okul öncesi eğitime dair öğretmen görüşlerini toplamıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgulardan birisi de okul-aile işbirliğinin zayıf olduğu yönündedir. Ardiç Ünüvar (2011)’in yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini topladığı araştırmasında da katılımcılar, aile eğitimi çalışmalarına gereken önemin verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öte yandan, madde ve alt boyutlardan elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde yine en düşük ortalama olan 1,35 değerinin “personel özellikleri ve planlama” maddesinden elde edildiği görülmektedir. Yine “iç iletişim” maddesinde de elde

edilen 1,4 ortalamasıyla benzer bir düşük değer gözlenmektedir. Bu bulgular özellikle kurum içi iletişim ve işbirliğinin ıskalandığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Kurt (2015), Foster-Nelson (2012) ve Köse (2015)'in çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kurt (2015), araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin iletişim becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek uygulamıştır. Bu uygulamaya yanıt veren öğretmenlerden elde ettiği bulgularda, öğretmenler, yöneticilerin çalışanlara yargılayıcı tavır takınma, jest ve mimikleri amacına uygun kullanmama ve sempatik olmama yönünde görüşlerini sunmuşlardır. Foster-Nelson (2012), "paylaşımçı liderlik" özelliklerinin okul kalitesi ve çıktılarında gelişme sağladığı, çalışanlarla paylaşımı artırmanın örgüt iklimini olumlu etkilediği yönünde sonuçlar elde etmiştir. Köse (2015)'nin araştırmasında ise, yöneticilerin yönetim biçimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yönetim biçimi ve problem çözme becerileri arasında bulunan anlamlı ilişki, dolaylı olarak bu araştırmanın bulgusuyla da ilişkilendirilebilir. Personeliyle iletişimi başarılı olan yöneticilerin, yönetim ve problem çözme becerilerinin yüksek olacağı yorumunu yapmak yanlış olmaz.

En yüksek ortalama puan "finansal yönetim" alt boyutundan (4,55) elde edilmiştir. Bu alt boyutun "bütçe planlama" maddesi ise 6,25 değeriyle en yüksek gözlenen puana sahiptir. Bütçe planlama boyutu, pek çok yöneticinin en zorlu parça olarak gördüğü işleri içermektedir. Bu bulgu, yöneticilerin eğitim programından çok okulun bütçe yönetimine odaklandıklarının işaretidir. Araştırmanın maarif müfettişleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde de bu noktaya değinilmiştir. Müfettişler, yöneticilerin bütçe planlama işlerine odaklanmak zorunda olmaları sebebiyle, eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik unsurları es geçebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, araştırmanın nitel bulguları ile bütünleşmesi açısından da önemli bulgulardan birisidir.

4.1.7. Soru-5: Türkiye (Eskişehir ilindeki) ECERS-R ve PAS puanları arasında ilişki var mıdır?

5. araştırma sorusunda, Türkiye'den toplanan ECERS-r ve PAS toplam puanlarının arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen sonuç Tablo-4.20'de sunulmuştur.

Tablo-4.20: Türkiye ECERS-R ve PAS toplam puanları korelasyon tablosu

		ECERS	PAS
ECERS	Korelasyon Katsayısı	1,000	
	p (2-uçlu)	.	
	N	20	
PAS	Korelasyon Katsayısı	,809**	1,000
	p (2-uçlu)	,000	.
	N	20	20

** . Korelasyon 0,01 (2 uçlu sınamada) düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-4.20’de ECERS-R ve PAS puanları arasında $r = ,809$ ($p=,000$; $p<,05$) oranında yüksek pozitif bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, okulların kalitesinin, okulun yönetim süreçleri kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okulların yöneticilerinin okula, personele, eğitim programlarına ve diğer bütün paydaşlara olan bakış açısı, okulun kalitesini de aynı yönde etkilemesine sebep olmaktadır. Bu bulgu, nitel bulgularda bir müfettişin ifade ettiği “okul, yöneticisi kadar okuldur.” düşüncesini de destekler niteliktedir. Alanyazında, bu bulguyu destekler nitelikte farklı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Lower ve Cassidy (2008), erken çocukluk bakım ve eğitim kurumlarının kalitesi ile kurumların yönetim süreçleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. PAS ve ECERS-R kullanarak verilerini topladığı araştırmasında, okul yönetimi ve örgüt ikliminin, okulun genel kalitesini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna varmıştır.

4.1.8. Soru-6: Kuzey Karolina’da (Greensboro ilindeki) erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesi nasıldır?

4.1.8.1. Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için Güvenirlik Testi

Türkiye’nin aksine, Kuzey Karolina’da ECERS-R ölçeğinin tüm maddeleri çalışmıştır. Dolayısıyla güvenilirlik hesapları 43 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tablo-4.21’de NC için ECERS-R maddelerinin cronbach alpha katsayısı sunulmuştur.

Tablo-4.21: Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için güvenilirlik testi

Cronbach's Alpha	Maddelerin Sayısı (N)
,905	43

Tablo-4.21’de görüldüğü üzere güvenilirlik katsayısı oldukça yüksek bir değer olarak açıklanabilecek ,905 bulunmuştur.

4.1.8.2. Kuzey Karolina ECERS-R Katılımcıları için Frekans Dağılımları

NC'de araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi eğitim programları, sınıfları ve öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo-4.22'da toplu halde sunulmuştur.

Tablo-4.22: Kuzey Karolina'daki katılımcı sınıf ve öğretmenlerin demografik bilgileri

<i>Demografik Bilgiler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Program Türü		
Devlet (NC Pre-K)	1	5,0
Özel Programlar	10	50,0
Zincir (Franchise) Programlar	4	20,0
Din Temelli Programlar	5	25,0
Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi		
Lise	9	45,0
Önlisans	3	15,0
Lisans	6	30,0
Yüksek Lisans	1	5,0
Doktora	1	5,0
Öğretmenlerin EÇE Sertifikaları		
Evet	18	90,0
Hayır	2	10,0
Gözlem süresince sınıfta bulunan çocuk sayısı		
1-10	11	55,0
11-15	5	25,0
16-20	3	15,0
21-25	1	5,0

Tablo-4.22'de de görüldüğü üzere, NC'de devlet okuluna erişim sağlamakta çok zorlanılmıştır. Bürokratik engeller sebebiyle, sadece bir özel okul bünyesinde yer alan eyalet bütçesince desteklenen bir okul öncesi sınıfını gözlemlene şansı bulunmuştur. Bunun dışında ulaşılan okullardan 10 tanesi özel okul, 4 tanesi "franchise" diye adlandırılan zincir özel okulların parçaları, 5 tanesi ise din temelli kilise okullarıdır. Zincir okulların, özel okullarla aynı kategoride değerlendirilmeme sebebi kendilerine ait bağımsız eğitim programları, değerlendirme sistemleri olmasıdır. Dolayısıyla, program türü kategorisine zincir okullar ayrı bir sınıflama olarak eklenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi bağımsız değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin 9 tanesinin lise, 3 tanesinin ise ön lisans mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Lisans mezunu öğretmen sayısı 6 iken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen sayısı 2 tane'dir. Tabloya bakıldığında araştırma grubundaki öğretmenlerin %60'ının lisans mezuniyeti olmadığı dikkat çekicidir. Bu noktada, araştırmanın Türkiye bulgusuyla fark gösteren en önemli noktalardan birisinin öğretmenlerin eğitim düzeyi olduğunun altını çizmekte fayda vardır.

Eğitim d¼zeyi değişkenini dengelemeye çalışan diğer bağımsız değişken “ğretmenlerin Erken ocukluk Eğitimi Sertifikası”na sahip olup olmadığı bilgisidir. NC okul öncesi eğitim sisteminin en önemli parçası sertifika sahibi bireylerin ğretmen olarak istihdam edilebilmesidir. Bu noktada Tablo-4.22 üzerinden de tekrar kontrol ettiğimizde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 18 tanesinin sertifika sahibi olduğu gr¼lmektedir. Araştırmanın yine T¼rkiye’deki sistemden farklı olarak göze çarpan en önemli bulgularından birisi “Sertifika” aracılığıyla ğretmen istihdamıdır.

Uygulamalar, sadece NC – Pre-K gruplarında yani 4-5 yaş karması gruplarda gerçekleştirilmiştir.

4.1.8.3. Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için Betimsel İstatistikler

Tablo-4.23’te NC’den toplanan ECERS-R verisinin t¼m madde, alt boyut ve toplam puanlarının minimum, maksimum ve ortalama değerleri sunulmuştur.

Tablo-4.23: Kuzey Karolina ECERS-R Sonuçları için Betimsel İstatistikler Tablosu

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
İç Mekan	20	2,00	7,00	4,4500	1,66938
Günlük bakım, oyun ve öğrenme için uygun mobilyalar	20	2,00	7,00	6,3000	1,26074
Dinlenme ve rahatlama için uygun döşeme	20	1,00	7,00	5,6000	1,90291
Oyun için uygun oda düzeni	20	2,00	7,00	6,3500	1,63111
Kişisel alanlar	20	1,00	7,00	5,5000	1,90567
Çocuklarla ilişkili sergiler	20	2,00	7,00	5,4000	1,35336
Kaba motor aktiviteleri için uygun mekan	20	2,00	7,00	4,2500	1,80278
Kaba motor ekipmanları	20	1,00	7,00	5,2500	1,91600
MEKAN VE MOBİLYALAR	20	3,00	6,60	5,3835	1,03455
Karşılama ve Vedalaşma	20	1,00	7,00	6,3000	1,65752
Yemekler / Atıştırma öğünleri	20	1,00	7,00	5,2000	2,23842
Uyku / Dinlenme	20	,00	7,00	6,3500	1,75544
Tuvalet ve Çocuk Bezi değiştirme	20	1,00	7,00	5,8000	1,73509
Sağlık uygulamaları	20	2,00	7,00	5,4000	1,87504
Güvenlik Uygulamaları	20	2,00	7,00	4,7500	2,22131
KİŞİSEL BAKIM RUTİNLERİ	20	3,30	7,00	5,6480	1,06493
Kitaplar ve Resimler	20	3,00	7,00	5,5000	1,57280
Çocukları iletişim kurmaya teşvik etmek	20	3,00	7,00	6,5500	1,09904
Muhakeme yeteneğinin gelişmesi için dili kullanma	20	3,00	7,00	5,9000	1,65116
Dilin gündelik kullanımı	20	3,00	7,00	6,1500	1,53125
DİL VE MUHAKEME	20	3,00	7,00	6,0230	1,23421
İnce Motor	20	1,00	7,00	5,9500	1,76143
Sanat	20	3,00	7,00	5,7500	1,68195
Müzik / Hareket	20	2,00	7,00	5,4000	1,72901
Bloklar	20	3,00	7,00	5,3000	1,52523
Kum / Su	20	1,00	7,00	4,6500	1,63111
Dramatik Oyun	20	3,00	7,00	5,6000	1,39170
Doğa / Fen	20	1,00	7,00	5,0000	2,24781
Matematik / sayılar	20	2,00	7,00	4,9000	1,58612
Televizyon, video ve / veya bilgisayarların kullanımı	20	,00	7,00	4,1500	2,92494
Çeşitliliğin kabulünün desteklenmesi	20	1,00	7,00	6,1000	1,71372
FAALİYETLER	20	2,50	6,90	5,3700	1,24143
Kaba motor aktivitelerinin gözetimi	20	,00	7,00	5,5500	2,16370
Çocukların genel gözetimi (kaba motor dışında)	20	3,00	7,00	6,4000	1,09545
Disiplin	20	5,00	7,00	6,6500	,74516
Çocuk – Personel etkileşimi	20	4,00	7,00	6,7000	,80131
Çocuklar arası etkileşimler	20	6,00	7,00	6,9500	,22361
ETKİLEŞİM	20	5,00	7,00	6,5000	,62408
Program	20	2,00	7,00	5,8000	1,85245
Serbest Oyun	20	3,00	7,00	6,4500	1,23438
Grup Zamanı	20	3,00	7,00	6,0000	1,41421
Engelli çocuklar için olanaklar	20	,00	7,00	1,9000	3,00701
PROGRAM YAPISI	20	3,30	7,00	6,0825	1,10218
Veliler için Olanaklar	20	5,00	7,00	6,2000	,83351
Personelin Kişisel İhtiyaçları için Olanaklar	20	1,00	7,00	5,2500	2,17340
Personelin Mesleki ihtiyaçları için Olanaklar	20	1,00	7,00	4,3500	2,43386
Personel etkileşimi ve işbirliği	20	,00	7,00	5,0500	2,81864
Personelin değerlendirilmesi ve denetimi	20	,00	7,00	6,1000	1,74416
Mesleki gelişim için fırsatlar	20	2,00	7,00	5,5000	1,43270
VELİLER VE PERSONEL	20	2,40	7,00	5,5630	1,12456
TOPLAM	20	3,90	6,70	5,6920	,79088

Tablo-4.23 incelendiğinde, her bir maddeye verilen puan aralıkları 1 ve 7 arasında değişmekle beraber, en dikkat çekici bulgulardan birisi alt boyutların ve toplam puanların puan aralıklarına bakıldığında görülmektedir. En düşük puanın “Veliler ve Personel” boyutunda 2,40 olduğu görülmektedir. Türkiye betimsel istatistiklerine bakıldığında alt boyutların büyük kısmında en düşük puanın 1 olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo-4.24: Kuzey Karolina ECERS-R Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler

<i>Alt Boyut</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>
Mekan ve Mobilyalar	5,3835	1,03455	20
Dil ve Muhakeme	5,6480	1,06493	20
Kişisel Bakım Rutinleri	6,0230	1,23421	20
Faaliyetler	5,3700	1,24143	20
Etkileşim	6,5000	,62408	20
Program Yapısı	6,0825	1,10218	20
Veliler ve Personel	5,5630	1,12456	20

Tablo-4.24’te alt boyutlardan elde edilen ortalama puanlara bakıldığında en düşük ortalamanın 5,37 puanla “Faaliyetler” boyutunda olduğu, en yüksek ortalamanın ise 6,5 puanla “Etkileşim” boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında en düşük ortalamanın bile 5 puanın üzerinde olması oldukça dikkat çekicidir. Bulgular, okulların kaliteyi yakalama konusunda belirli standartları takip ettiğini kolaylıkla hissettirmektedir.

Son olarak toplam puanlara bakıldığında, en düşük 3,9 puana karşılık en yüksek 6,7 puan alındığı görülmektedir. Okulların toplam puanda genel ortalamasının ise 5,69 olduğu dikkat çekicidir. Türkiye’de bu ortalamanın 4,65 olduğunu hatırlatmakta fayda vardır.

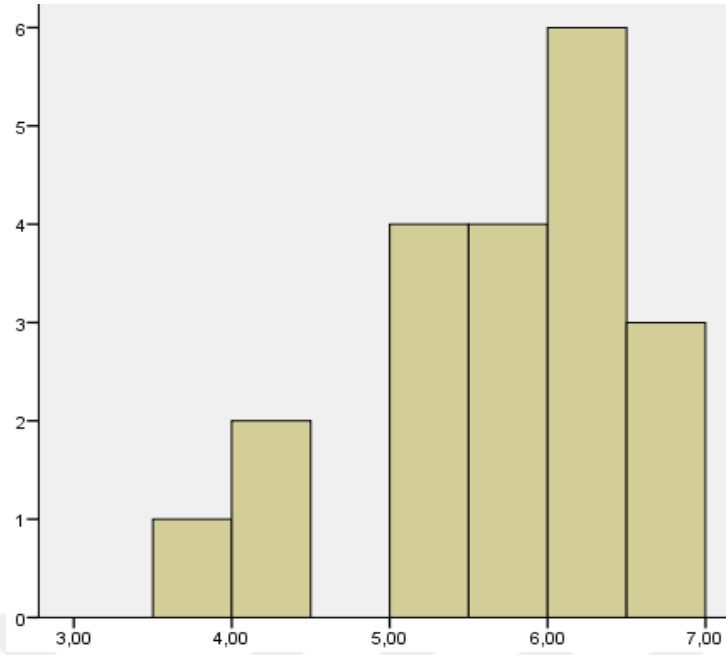
Tablo-4.25: Kuzey Karolina ECERS-R Toplam Puanları için Frekans Tablosu

<i>Puan</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Geçerli Yüzde</i>	<i>Birikimli Yüzde</i>
3,90	1	5,0	5,0	5,0
4,20	1	5,0	5,0	10,0
4,54	1	5,0	5,0	15,0
5,20	2	10,0	10,0	25,0
5,30	1	5,0	5,0	30,0
5,40	1	5,0	5,0	35,0
5,60	1	5,0	5,0	40,0
5,70	1	5,0	5,0	45,0
5,80	1	5,0	5,0	50,0
5,90	1	5,0	5,0	55,0
6,00	2	10,0	10,0	65,0
6,20	1	5,0	5,0	70,0
6,30	2	10,0	10,0	80,0
6,50	2	10,0	10,0	90,0
6,60	1	5,0	5,0	95,0
6,70	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tablo-4.25'te NC'da ECERS-R uygulamalarından elde edilen toplam puanların frekansları verilmiştir. Tablo incelendiğinde en düşük puanın 3,90 olduğu, en yüksek puanın ise 6,70 olduğu görülmektedir. Şekil-4.3'te toplam puanların histogram grafiği verilmiştir.

Tablo-4.26: Kuzey Karolina ECERS-R Toplam Puanları için Betimsel İstatistikler

<i>N</i>	<i>Geçerli</i>	<i>20</i>
	<i>Kayıp</i>	<i>0</i>
Ortalama		5,6920
Minimum		3,90
Maksimum		6,70
Yüzdeler	25	5,2250
	50	5,8500
	75	6,3000



Şekil-4.3: Kuzey Karolina ECERS-R Toplam Puanları için Histogram Grafiği

Şekil-4.3'te NC'den elde edilen ECERS-R toplam puanlarının 5 puan ve 7 puan aralığında yığıldığı görülmektedir. Öte yandan en düşük puana sahip 3 okulun puanları da 3,5 ve 4,5 puan aralığındadır. Genel ortalama ise 5,67 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, NC'de araştırma grubunda yer alan hiçbir okulun yetersiz olmadığı; okulların büyük kısmının ise iyi ve gayet iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.8.4. Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için Normal Dağılım Testleri

KK ECERS-R verisi için yapılan normallik testi normal dağılım göstermiştir.

Tablo-4.27: Kuzey Karolina ECERS-R Verisi için Normallik Testleri

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
TOPLAM	,932	20	,171

Her ne kadar normallik testi sonuçlarına göre dağılım normal görünse de daha önce de belirtildiği üzere çalışma grubu yeterince geniş olmadığından, parametrik olmayan testlerle devam edilmiştir (Alpar, 2010, s. 140).

4.1.9. Soru - 7: Kuzey Karolina'daki (Greensboro ilindeki) kurumların kalite puanları ile program türü, programın lisansındaki yıldız sayısı, öğretmenlerin eğitim düzeyi, öğretmenlerin EÇE sertifikalarının olup olmaması, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki çocukların yaş grubu bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

Soru-7, KK'de elde edilen ECERS-R puanlarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, program türü, öğretmenlerin eğitim düzeyi, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki çocukların yaş grubu bağımsız değişkenlerinin, elde edilen puanlara olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır.

Bu test sonucunda, kalite puanları ile program türü, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, programın lisansında bulunan yıldız sayısının ve öğretmenin EÇE sertifikasına sahip olma durumunun kalite puanlarında anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.

Tablo-4.28'de kalite puanlarının yıldız sayısına göre farklılaşma durumunu gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo-4.28: Kuzey Karolina ECERS-R puanlarının, kurumun lisansındaki yıldız sayısı bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

	<i>Mekan Mobilya</i>	<i>Kişisel Bakım Rutinleri</i>	<i>Dil ve Muh.</i>	<i>Faal.</i>	<i>Etkileşim</i>	<i>Prog. yapısı</i>	<i>Veliler ve personel</i>	<i>Toplam</i>
Ki-Kare	9,447	7,392	4,806	10,369	11,409	11,790	1,039	12,003
df	3	3	3	3	3	3	3	3
p	,024	,060	,187	,016	,010	,008	,792	,007

($p < ,05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo-4.28'de okulun lisansındaki yıldız sayısının "Mekân-mobilya, dil ve muhakeme, faaliyetler, etkileşim, program yapısı" alt boyutlarında ve elde edilen toplam puan üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda, yıldız sayısına ortalama farkları sunulmuştur.

Tablo-4.29: Kuzey Karolina’da ECERS-R Uygulanan Kurumların Lisanslarında Bulunan Yıldız Sayısına göre Sıra Ortalamaları Tablosu

	<i>Lisans / Yıldız Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama Sı</i>	<i>Kruskal Wallis</i>
Mekan ve Mobilya	3 Yıldız	6	6,58	$X^2 = 9,447$ $p = ,024$
	4 Yıldız	2	13,50	
	5 Yıldız	7	15,36	
	Lisansı yok	5	7,20	
	Toplam	20		
Faaliyetler	3 Yıldız	6	5,00	$X^2 = 10,369$ $p = ,016$
	4 Yıldız	2	10,00	
	5 Yıldız	7	16,00	
	Lisansı yok	5	9,60	
	Toplam	20		
Program Yapısı	3 Yıldız	6	5,42	$X^2 = 11,790$ $p = ,008$
	4 Yıldız	2	16,00	
	5 Yıldız	7	14,86	
	Lisansı yok	5	8,30	
	Toplam	20		
Toplam	3 Yıldız	6	5,50	$X^2 = 12,003$ $p = ,007$
	4 Yıldız	2	13,75	
	5 Yıldız	7	15,93	
	Lisansı yok	5	7,60	
	Toplam	20		

Tablo-4.29’da 5 yıldıza sahip programların toplam puanlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu tablo, alt boyutlarla özele indirgeyerek incelenecek olursa “mekan ve mobilya”, “faaliyetler” boyutlarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 4 yıldızlı programların ise “program yapısı” alt boyutunda 5 yıldızlı programların ortalamasına yakın olmakla beraber, en yüksek ortalamaya sahip olduğu dikkat çekicidir. Bu durum, QRIS içindeki okulların 5 yıldıza sahip olma rekabetini ve daha iyiyi gerçekleştirme çabaları sarf ettiklerini düşündürmektedir.

Ölçek puanlarında anlamlı fark yaratan bir diğer bağımsız değişken ise öğretmenlerin EÇE sertifikasına sahip olma durumudur. Anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo-4.30’da verilmiştir.

Tablo-4.30: Kuzey Karolina ECERS-R puanlarının, öğretmenlerin EÇE sertifikasına sahip olması bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

	<i>Mekan Mobilya</i>	<i>Kişisel Bakım Rutinleri</i>	<i>Dil ve Muh.</i>	<i>Faal.</i>	<i>Etkileşim</i>	<i>Prog. yapısı</i>	<i>Veliler ve personel</i>	<i>Toplam</i>
Mann-Whitney U	,000	4,000	,000	2,000	6,000	1,000	16,500	,000
p	,011	,095	,011	,042	,168	,021	,853	,011

($p < ,05$ anlamlılık düzeyi)

Yukarıda görüldüğü gibi EÇE sertifikası, ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılığa sebep olmaktadır. Öte yandan alt boyutlar çerçevesinde ele alındığında, “mekan ve mobilya, dil ve muhakeme, faaliyetler, program yapısı”nda anlamlı farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir. Tablo-4.31’de EÇE sertifikasına sahip olan ve olmayan öğretmenlerin sınıflarındaki ortalama farkları sunulmuştur.

Tablo-4.31: NC Program Türleri Bağımsız Değişkeni için Sıra Ortalamaları Tablosu

	<i>EÇE Sertifikası</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Ortalamalarının Toplamı</i>	<i>Mann-Whitney U</i>
Mekan ve Mobilya	Evet	18	11,50	207,00	$X^2 = ,000$ $p = ,011^b$
	Hayır	2	1,50	3,00	
	Toplam	20			
Dil ve Muhakeme	Evet	18	11,50	207,00	$X^2 = ,000$ $p = ,011^b$
	Hayır	2	1,50	3,00	
	Toplam	20			
Faaliyetler	Evet	18	11,39	205,00	$X^2 = 2,000$ $p = ,042^b$
	Hayır	2	2,50	5,00	
	Toplam	20			
Program Yapısı	Evet	18	11,44	206,00	$X^2 = 1,000$ $p = ,021^b$
	Hayır	2	2,00	4,00	
	Toplam	20			
Toplam	Evet	18	11,50	207,00	$X^2 = ,000$ $p = ,011^b$
	Hayır	2	1,50	3,00	
	Toplam	20			

($p < ,05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo-4.31 incelendiğinde, EÇE sertifikasına sahip olan öğretmenlerin ölçekten yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenin alana yönelik eğitim altyapısına sahip olmasının önemini ortaya koymaktadır.

4.1.10. Kuzey Karolina ECERS-R Bulgularının Yorumları ve Tartışması

Ortalama puanlar, 3.90 ve 6.70 arasında değişmektedir. Bu puanlar Türkiye puanlarının aksine “iyi” ve üzeri değerlerdir. Puanların bu şekilde elde edilmesi tesadüf değildir. Kuzey Karolina’da, QRIS diğer eyaletlerin aksine tüm okulları sisteme dâhil etme zorunluluğu koşturmaktadır. Bu da bir okulun açılabilmesi için 1 yıldız alabilecek düzeyde gereklilikleri yerine getirmesi anlamına gelmektedir.

ECERS-R okulların en çok aşına oldukları değerlendirme şeklidir. Çünkü bu ölçek, okulların resmi denetimleri esnasında kullanılmaktadır. Ölçek, okulların fiziksel koşulları yerine getirmeleri ve etkinlikleri doğru şekilde gerçekleştirmeleri yönünde en temel gereklilikleri içermektedir. ABD genelinde ve NC özelinde ECERS-R uygulaması sonuçlarını içeren pek çok yayın mevcuttur. Bu çalışmaların, artık okulların kalite düzeylerini belirlemekten öteye giderek, QRIS'in uygulanmaya başladığı 1999 yılından bu yana gelişmeleri ortaya koymak amaçlı ECERS-R uygulamalarını içerdiği dikkat çekmektedir. Bir anlamda, boylamsal ve deneysel olarak nitelendirilebilecek bu çalışmalar, okulların QRIS sistemi içerisinde kaçınılmaz olarak gelişimler sağladığını ortaya koymaktadır. Hooks ve arkadaşları (2006), South Carolina'da uygulanmaya başlanan kalite geliştirme sisteminin çıktılarını görmek için ECERS-R uygulamaları ve öğretmen görüşmeleri yapılmışlardır. Araştırma, okulların, öğretmenlerin sistem çerçevesinde hesap verme sorumluluğuna sahip olmalarının kalitenin gelişiminde önemli ölçüde rol oynadığını ortaya koymuştur.

Bağımsız değişkenlere dayalı yapılan analizlerde okulların sahip olduğu yıldız sayısı bağımsız değişkenine dayalı yapılan Kruskal Wallis Testinin sonucunda, 5 yıldızlı okulların toplam puanlarının diğer okullardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, alt boyutlar açısından "mekan-mobilya", "faaliyetler" ve "program yapısı" açısından da 5 yıldızlı okulların anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, 5 yıldızlı sertifikaya sahip olan okullar açısından beklenen bir bulgudur. Söz konusu bulgu, bu okulların, sadece yapı kalitesi değil süreç kalitesine de sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın odak grup görüşmesi boyutunda, QRIS danışmanları tarafından en çok eleştirilen noktalarından birisi ECERS-R uygulamalarının az sıklıkta ve kısa süreli olmasıdır. Dolayısıyla okulların kalitedeki devamlılığı sağlayamadığı yönünde endişelerini, araştırmanın odak grup görüşmesinde de dile getirilen bulgular arasındadır. Hofer (2010), ECERS-R uygulamaları, uygulamanın yapıldığı saate, gözlemin süresine, senenin hangi dönemine denk geldiğine bağlı olarak da değişebildiğini ifade etmektedir.

Yukarıdaki iki bulgu da ECERS-R'nin sadece yapı kalitesini ortaya koyduğu yönünde endişeleri ortaya koymaktadır. Yapı kalitesini ortaya koyan en önemli unsurların başında kurumun sahip olduğu sınıfların fiziksel koşulları, iç ve dış oyun

alanları, materyaller vb. unsurlar gelmektedir. ECERS-R okullara en temel düzeyde, bu unsurlarda kendilerini geliştirme farkındalığı yaratması açısından elde edilen puanlar beklendiktir. Fakat, ECERS-R'nin süreç kalitesini ölçtüğü bulgusunu savunan çalışmalara bu noktada yer vermekte fayda vardır. Cassidy ve arkadaşları (2005), La Paro ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırmalarda ECERS-R'nin süreç kalitesini de ortaya koyduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, bu araştırma kapsamında yürütülen uygulamalar da resmi denetim gözlemleri değildir, okullar randevu alınması dışında özel bir hazırlığa ihtiyaç duymamışlardır. Fakat yine de iyi düzeyde performans sergilemeleri, QRIS'in sürece yönelik olumlu yönde etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir diğer bağımsız değişken de öğretmenlerin EÇE alanında sertifikaya sahip olup olmaması durumuna dayalı yürütülmüştür. Kuzey Karolina'da önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere, okulların daha iyi kaliteye ulaşabilmesi için yerine getirmesi gereken kurallar arasında öğretmenlerin EÇE sertifikası ya da daha üstü düzeyde alan eğitimine sahip olmaları yer almaktadır. Bu çerçevede öğretmenlere, demografik bilgi formunda sertifika sahibi olup olmadıkları bilgisi sorulmuştur ve analizler bu bilgi doğrultusunda yapılmıştır. Elde edilen bulgu, hem toplam puan, hem de “mekan mobilya”, “dil-muhakeme”, “faaliyetler” ve “program yapısı” alt boyutlarında sertifika sahibi öğretmenlere sahip sınıfların, sertifikası olmayan öğretmenlere sahip sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu bulgu da beklendik bulgular arasındadır. EÇE sertifikasına sahip öğretmenler, sınıfın düzenlenmesi, çocuklarla iletişim, uygun faaliyetlerin seçimi ve programın düzgün uygulanması ve sınıfın genel kalitesi anlamında daha etkili performanslar sergilemektedirler. Bu anlamda, Denny ve arkadaşları (2012) benzer bir bulgu elde etmişlerdir. ECERS-R da dahil olmak üzere üç farklı araçla 114 sınıfta gerçekleştirilen gözlemlerde, öğretmenlerin eğitim düzeyinin okulun kalite puanlarını anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Hooks ve arkadaşları (2006), eğitim ve destek hizmetlerinin kaliteyi ileriye taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Arnett'in 1989 yılında yaptığı araştırmada, 59 öğretmene yönelik yaptığı uygulamalarda, yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin daha kaliteli eğitim hizmetleri sundukları, daha adil, daha şevkatli oldukları, daha etkili iletişimler geliştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Mathers ve arkadaşları (2007) da benzer bir şekilde, personel eğitim programı uygulamanın, kurumdaki kaliteyi

artırdığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla, öğretmenin erken çocukluk eğitime yönelik sahip olduğu mesleki bilginin, okul kalitesi üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.11. Soru-8: Kuzey Karolina'daki (Greensboro ilindeki) erken çocukluk eğitimi kurumlarının yönetim süreçlerinin kalitesi nasıldır?

4.1.11.1. Kuzey Karolina PAS Verisi için Güvenirlik Testi

PAS ölçeğinin Kuzey Karolina'dan toplanan verisi üzerinde yapılan güvenirlilik katsayısı testi Tablo-4.32'de sunulmuştur. Aynı Türkiye verisinde olduğu gibi, NC verisinde de "öğretmen" ve "yardımcı öğretmen" maddeleri atılmış ve 23 madde üzerinden güvenirlilik hesaplanmıştır. Cronbach alpha katsayısı ",867" olarak yüksek güvenilir bir değer olarak hesaplanmıştır.

Tablo-4.32: Kuzey Karolina PAS verisi için güvenirlilik testi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Toplam Madde Sayısı (N)</i>
,867	23

4.1.11.2. Kuzey Karolina PAS Katılımcılarının Frekans Dağılımları

Kuzey Karolina'da PAS uygulamasına katılım gösteren okul öncesi eğitim kurumları ve yöneticilerinin demografik bilgileri Tablo-4.33'te verilmiştir.

Tablo-4.33: Kuzey Karolina PAS katılımcı kurum ve yöneticilerinin demografik bilgileri

<i>Demografik Bilgiler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Program Türü		
Devlet (NC Pre-K)	1	5,0
Özel Programlar	10	50,0
Franchise Programlar	4	20,0
Din Temelli Programlar	5	25,0
Yöneticinin Eğitim Düzeyi		
Lise	1	5,0
Önlisans	7	35,0
Lisans	9	45,0
Yüksek Lisans	2	10,0
Doktora	1	5,0
Yöneticinin Yönetim Alanındaki Eğitimi		
Evet	14	70,0
Hayır	6	30,0
Yöneticinin EÇE Alanındaki Eğitimi		
Evet	18	90,0
Hayır	2	10,0
Yönetim Deneyimi		
0-5 Yıl	7	35,0
6-10 Yıl	6	30,0
11-15 Yıl	-	-
16-20 Yıl	5	25,0
21-25 Yıl	1	5,0

Tablo-4.33 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin 1 tanesinin lise, 7 tanesinin önlisans mezunu olduğu görölmektedir. Yani toplamda yöneticilerin %40'ının lisans diploması olmadığı dikkat çekicidir. Türkiye'deki bulguların aksine, KK yöneticilerinin de öğretmenlerde olduğu gibi değişken eğitim seviyelerine sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Öte yandan tıpkı öğretmenler için olan EÇE sertifika zorunluluğu, yöneticiler için de geçerlidir. Üstelik yöneticilerin hem “yöneticilik sertifikası” hem de “EÇE sertifikası” almaları desteklenmektedir. Uygulama yapılan yöneticilerin %70'i bu sertifikaya sahiptir.

Yine yöneticilerin %90 oranında EÇE sertifikasına sahip oldukları dikkat çekici verilerden birisidir. Bu durum yöneticilerin alana olan hakimiyetlerinin okulun kalite puanı üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

Yöneticilik deneyimleri konusunda ise çeşitlilik gözlenmektedir.

4.1.11.3. Kuzey Karolina PAS Verisi için Betimsel İstatistikler

Tablo-4.34'te Kuzey Karolina'dan toplanan PAS verisinin minimum, maksimum, ortalama değerleri sunulmuştur.

Tablo-4.34: Kuzey Karolina PAS Puanları için Betimsel İstatistikler Tablosu

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
Çalışanların oryantasyonu	20	3,00	7,00	4,7500	1,37171
Yönetim ve Performans Değerlendirme	20	1,00	7,00	5,8000	1,54238
Çalışanların Gelişimi	20	1,00	7,00	4,4000	2,47939
İNSAN KAYNAKLARI GELİŞİMİ	20	2,00	7,00	4,9550	1,43581
Ücretler	20	1,00	7,00	3,0500	2,13923
Getiriler	20	1,00	4,00	1,3500	,81273
Personel Özellikleri ve Planlama	20	1,00	7,00	2,3000	1,94936
PERSONEL MALİYETLERİ VE MALİYETLERİN DAĞITIMI	20	1,00	4,60	2,2100	1,04926
Tesisin Yönetimi	20	1,00	7,00	5,1500	2,18307
Risk Yönetimi	20	1,00	7,00	3,6000	2,23371
İç İletişim	20	1,00	4,00	1,9500	1,31689
MERKEZİ İŞLEMLER	20	1,00	5,60	3,5050	1,32763
Gözleme ve Özel İhtiyaçların Belirlenmesi	20	1,00	7,00	2,5000	2,16430
Öğrenme Destekli Değerlendirme	20	1,00	7,00	3,5500	2,56443
ÇOCUK DEĞERLENDİRME	20	1,00	7,00	3,0250	2,19734
Bütçe Planlama	20	1,00	7,00	3,9500	2,66508
Muhasebe Uygulamaları	20	1,00	7,00	3,2000	2,54641
FİNANSAL YÖNETİM	20	1,00	7,00	3,5750	2,41309
Program Değerlendirme	20	1,00	7,00	2,9000	2,40394
Stratejik Planlama	20	1,00	7,00	2,5000	2,16430
PROGRAM PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME	20	1,00	7,00	2,7000	2,03522
Aile ile İletişim	20	1,00	6,00	3,6000	1,93037
Aile Desteği ve Katılımı	20	1,00	6,00	3,2000	1,36111
AİLE ORTAKLIĞI	20	1,00	5,00	3,4000	1,20961
Dış İletişim	20	1,00	7,00	2,4500	1,82021
Topluma Ulaşma	20	1,00	7,00	2,7000	1,83819
PAZARLAMA VE HALKLA İLİŞKİLER	20	1,00	6,00	2,5750	1,44436
Teknolojik Kaynaklar	20	1,00	7,00	5,7500	1,68195
Teknolojinin Kullanımı	20	1,00	6,00	3,1500	1,42441
TEKNOLOJİ	20	1,00	6,00	4,4500	1,30686
Yönetici	20	1,00	7,00	3,1000	2,14966
Başöğretmen	20	1,00	6,00	2,4000	1,56945
KADRONUN NİTELİKLERİ	20	1,00	6,00	2,7500	1,33278
TOPLAM	20	1,70	5,09	3,3609	1,00135

Tablo-4.34 incelendiğinde, maddelerden alınan minimum ve maksimum puanların 1 ve 7 puan arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Maddelerin ortalama puanlarına bakıldığında, “Getiriler” maddesinin 1,35 ortalama ile en düşük ortalama olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, özellikle okulların personeline sağlık sigortası, emeklilik sigortası gibi sigortaları yapmamalarından kaynaklanmaktadır. Çalışma grubundaki okulların 19 tanesi özel statüdeki okuldur. Dolayısıyla, devlet okullarına dair bir kanaat getirmek mümkün olmasa bile, özel okullarda sigorta ve güvence problemi yaşandığını söylemek yanlış olmaz. “Yönetim ve Performans Değerlendirme” maddesinin 5,8 ortalama ile en yüksek ortalama sahip olduğu bir diğer dikkat çekici bulgudur. Kuzey Karolina okullarındaki en önemli rutinlerden birisi, okulların çalışanların performanslarını

sistemik olarak değerlendirmeleridir. Okullarda, yönetici ya da akran değerlendirmesi Şeklinde işleyen bu değerlendirme süreçleri, genellikle bir performans değerlendirme formu kullanılarak, senede iki kez gerçekleştirilmektedir.

Altboyutlardan alınan puanlar incelendiğinde ise, en düşük ortalamasının 2,21 ile "Personel maliyetleri ve dağıtımında"; en yüksek ortalamasının ise 4,95 puanla "İnsan Kaynakları Gelişimi" boyutunda olduğu görülmektedir. Bu bulgu da yukarıda maddeler için yapılan açıklamalarla paralel Şekilde yorumlanabilir. Özellikle personel maliyetleri ve dağıtımı" konusunda, görüşmeler esnasında bazı okulların her sene düzenli bir maaş zammı gerçekleştirmedikleri ve yine yukarıda irdelendiği gibi sağlık ve emeklilik sigortaları olmaksızın çalıştıkları öğrenilmiştir. Bu sebeple bu alt boyutun en düşük puan almış olduğu gözlenmektedir.

"İnsan kaynakları gelişimi" boyutunun en yüksek puana sahip olmasını ise PAS görüşmeleri esnasında yöneticilerin beyanlarıyla açıklamak mümkündür. Bütün okullardaki yöneticiler, oldukça sistemik ve resmi yürütülen oryantasyon süreçlerini irdelemişlerdir. Bu süreçler, öğretmenin gerekli kriterleri yerine getirip işe alınmasının ardından, çeşitli online ya da yüz yüze dersler almaları, ilk yardım ve yaşam destek eğitimlerini tamamladıkları, sınıflarda belirli sürelerle gölge ğretmen olarak gözlemci olduklarını, bütün bu süreçlerin ardından 90 günlük bir deneme sürecinden geçtiklerini açıklamışlardır. Bu kurallar, eyalet genelinde geçerli olan oryantasyon kurallarıdır. Dolayısıyla, zel ve devlet okulu fark etmeksizin tüm okullarda uygulanmaktadır (NC DCD, 2009).

Ayrıca, alıŐanların düzenli gelişimini sağlamak amacıyla yılda doldurmaları gereken belirli eğitim saatleri mevcuttur. Bu saatler, öğretmenin eğitim düzeyi ve EE sertifikasının düzeyine göre değişmektedir (NC DCD, 2009).

Toplam puanların ise 1,70 ile 5,09 puan arasında değişim gösterdiği ve genel ortalamasının 3,36 puan olduğu görülmektedir. AŞağıda, Tablo-4.35'te okulların aldığı toplam PAS puanları ve frekansları grafiği sunulmuştur.

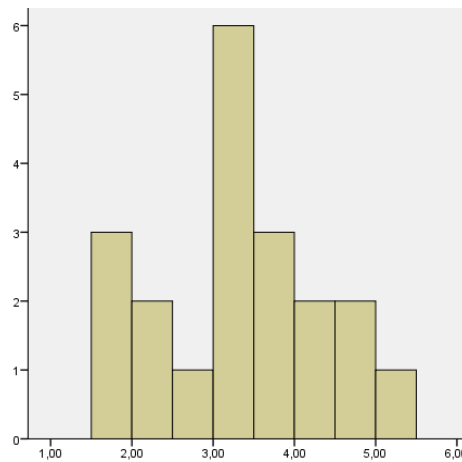
Tablo-4.35: Kuzey Karolina PAS Toplam Puanları için Frekanslar Tablosu

	<i>Puan</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Geçerli Yüzde</i>	<i>Birikimli Yüzde</i>
Valid	1,70	1	5,0	5,0	5,0
	1,87	1	5,0	5,0	10,0
	1,91	1	5,0	5,0	15,0
	2,26	1	5,0	5,0	20,0
	2,35	1	5,0	5,0	25,0
	2,78	1	5,0	5,0	30,0
	3,00	1	5,0	5,0	35,0
	3,22	1	5,0	5,0	40,0
	3,39	1	5,0	5,0	45,0
	3,43	3	15,0	15,0	60,0
	3,61	1	5,0	5,0	65,0
	3,70	1	5,0	5,0	70,0
	3,96	1	5,0	5,0	75,0
	4,13	1	5,0	5,0	80,0
	4,43	1	5,0	5,0	85,0
	4,61	1	5,0	5,0	90,0
	4,91	1	5,0	5,0	95,0
5,09	1	5,0	5,0	100,0	
Total		20	100,0	100,0	

Tablo-4.36: Kuzey Karolina PAS Toplam Puanları için Betimsel İstatistikler

<i>N</i>	<i>Geçerli Kayıp</i>	<i>20</i> <i>0</i>
Ortalama		3,3609
Minimum		1,70
Maksimum		5,09
Yüzdeler	25	2,4565
	50	3,4348
	75	4,0870

Tablo-4.36'da yukarıda da açıklandığı gibi puanların 1,70 ile 5,09 arasında değiştiği görülmektedir. Ortalamalar, çoğunlukla tek frekans göstermekle beraber, toplam puanların hangi aralıklar arasında dağıldığını gösteren histogram grafiği aşağıda Şekil-4.4'te yer almaktadır.



Şekil-4.4: Kuzey Karolina PAS Toplam Puanları için Histogram Grafiği

Şekil-4.4 incelendiğinde, 14 okulun 3-5 puan aralığında olduğu görülmektedir. Diğer 6 okul ise 1-3 puan arasında yer almaktadır. Ortalama puan ise 3,36 olarak hesaplanmıştır. Bu tabloya bakıldığında, okulların aldığı PAS puanlarının dağınık olduğu söylenebilir.

4.1.11.4. Kuzey Karolina PAS Verisi için Normal Dağılım Testleri

Tıpkı KK ECERS-R verilerinde olduğu gibi, PAS verilerinin de Shapiro-Wilk testine göre normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Fakat, parametrik testler uygulamak için sadece normallik testi yeterli olmamakta, çalışma grubunun büyüklüğü de test seçimini etkilemektedir. Çalışma grubunun sayısı 30'dan küçük olduğu için parametrik olmayan testlerle devam edilmiştir (Alpar, 2010, s.141)

Tablo- 4.37: Kuzey Karolina Pas Verisi için Normal Dağılım Testleri

<i>Shapiro-Wilk</i>			
	<i>İstatistik</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
TOPLAM	,963	20	,615

($p < ,05$ anlamlılık düzeyi)

4.1.12.Soru-9: Kuzey Karolina (Greensboro ilindeki) EÇE kurumlarının yönetim süreçlerinin kalitesi puanları ile program türü, program lisansındaki yıldız sayısı, yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

Betimsel analizler ve alt boyutlar arası korelasyonlar incelendikten sonra, elde edilen puanların bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı farklar incelenmiştir. Program yönetim sürecinin kalite puanları ile program türü, program lisansında yer alan yıldız sayısı, yöneticinin eğitim geçmişi, yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenleri arasında sınamalar gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan tüm yöneticiler kadın olduğu için, cinsiyet değişkeni burada ele alınmamıştır.

Analizler sonucunda, yöneticilerin eğitim düzeyi, yönetim sertifikasına sahip olma durumları ve programın yıldız sayısına göre anlamlı farklar elde edilmiştir.

Tablo-4.38'de PAS puanlarının, yöneticinin yönetim sertifikasına sahip olma durumu bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren Mann-Whitney U testi verilmiştir.

Tablo-4.38: Kuzey Karolina PAS puanlarının ve Yöneticinin yönetim sertifikasına sahip olma durumu bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

	İKG	PMD	Mİ	ÇD	FY	PPD	AO	PHİ	T	KN	Toplam
Mann-Whitney U	7,000	20,50	23,00	36,00	37,00	26,50	29,00	35,50	23,00	18,00	27,00
p	,002	,076	,130	,659	,718	,207	,312	,602	,130	,051	,239

(p<,05 anlamlılık düzeyi)

Tablo-4.38'de yönetim alanında sertifika sahibi olan yöneticilerin, "İnsan Kaynakları Gelişimi" (p=,002; p<,05) alt boyutu puanlarında anlamlı farka sebep olduğu görülmektedir. Tablo-4.39'da sıra ortalaması tablosunda ise sertifikası olan yöneticilerin, İnsan kaynakları gelişimi alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla, yönetim alanında sertifikası olan yöneticilerin, insan kaynakları yönetimi ve gelişiminde daha başarılı oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo-4.39: Kuzey Karolina PAS puanlarının, yöneticilerin yönetim alanında sertifika sahibi olmasına göre sıra ortalamaları tablosu

	Yöneticinin Yönetim Alanındaki Eğitimi	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U
İnsan Kaynakları Gelişimi	Evet	14	13,00	182,00	$\chi^2 = 7,000$ p = ,002 ^b
	Hayır	6	4,67	28,00	
	Toplam	20			

Puanlar üzerinde anlamlı fark yaratan bir diğer bağımsız değişken ise yöneticilerin eğitim düzeyidir. Yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo-4.40'ta aktarılmıştır.

Tablo-4.40: Kuzey Karolina PAS puanlarının ve yöneticinin eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

	İKG	PMD	Mİ	ÇD	FY	PPD	AO	PHİ	T	KN	Toplam
Ki-kare	9,83	6,845	11,35	3,030	2,808	1,395	6,119	3,823	2,105	10,42	5,648
p	,043	,144	,023	,553	,590	,845	,190	,430	,716	,034	,227

(p<,05 anlamlılık düzeyi)

Yöneticilerin eğitim düzeyi, “insan kaynakları gelişimi” ($p=,043$; $p<,05$), “merkezi işlemler” ($p=,023$; $p<,05$) ve “kadro nitelikleri” ($p=,034$; $p<,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Aşağıda, Tablo-4.41’de sıra ortalaması tablosu ile eğitim düzeylerine bağlı ortalama farkları verilmiştir.

Tablo-4.41: Kuzey Karolina PAS puanlarının, yöneticilerin eğitim düzeyine göre sıra ortalamaları tablosu

	<i>Yöneticinin Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Kruskal Wallis</i>
İnsan Kaynakları Yönetimi	Lise	1	1,00	$\chi^2 = 9,832$ $p = ,043$
	Önlisans	7	7,29	
	Lisans	9	14,72	
	Yüksek Lisans	2	9,50	
	Doktora	1	6,50	
	Toplam	20		
Merkezi İşlemler	Lise	1	3,50	$\chi^2 = 11,359$ $p = ,023$
	Önlisans	7	7,21	
	Lisans	9	15,28	
	Yüksek Lisans	2	5,75	
	Doktora	1	7,00	
	Toplam	20		
Kadro Nitelikleri	Lise	1	2,00	$\chi^2 = 10,428$ $p = ,034$
	Önlisans	7	6,50	
	Lisans	9	12,56	
	Yüksek Lisans	2	18,50	
	Doktora	1	12,50	
	Toplam	20		

Tablo-4.41’de lisans mezunu yöneticilerin, “insan kaynakları gelişimi” ve “merkezi işlemler” alt boyutlarında daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir.

Kuzey Karolina, PAS puanlarında anlamlı farklılık yaratan son bağımsız değişken “programın lisansındaki yıldız sayısı”dır. Tablo-4.42’de Kruskal Wallis testinin sonuçları aktarılmıştır.

Tablo-4.42: Kuzey Karolina PAS puanlarının ve programın lisansındaki yıldız sayısına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis testi sonuçları

	İKG	PMD	Mİ	ÇD	FY	PPD	AO	PHİ	T	KN	Toplam
Ki-Kare	4,773	5,416	3,305	8,541	10,648	1,813	8,477	6,288	3,056	4,992	13,777
p	,189	,144	,347	,036	,014	,612	,037	,098	,383	,172	,003

($p<,05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo-4.42’de, “çocuğu değerlendirme” ($p=,036$; $p<,05$), “finansal yönetim” ($p=,014$; $p<,05$), “aile ortaklığı” ($p=,037$; $p<,05$) ve genel toplamda ($p=,003$; $p<,05$) anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Tablo-4.43’te yıldız sayısına göre sıra ortalamaları tablosu sunulmuştur.

Tablo-4.43: Kuzey Karolina PAS puanlarının, programın lisansındaki yıldız sayısına göre sıra ortalamaları tablosu

	<i>Lisans / Yıldız Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Kruskal Wallis</i>
Çocuğu Değerlendirme	3 Yıldız	6	7,25	$X^2 = 8,541$ $p = ,036$
	4 Yıldız	2	16,50	
	5 Yıldız	7	14,07	
	Lisansı yok	5	7,00	
	Toplam	20		
Finansal Yönetim	3 Yıldız	6	5,50	$X^2 = 10,648$ $p = ,014$
	4 Yıldız	2	16,50	
	5 Yıldız	7	14,57	
	Lisansı yok	5	8,40	
	Toplam	20		
Aile Ortaklığı	3 Yıldız	6	6,75	$X^2 = 8,477$ $p = ,037$
	4 Yıldız	2	12,50	
	5 Yıldız	7	15,21	
	Lisansı yok	5	7,60	
	Toplam	20		
TOPLAM	3 Yıldız	6	5,67	$X^2 = 13,777$ $p = ,003$
	4 Yıldız	2	17,00	
	5 Yıldız	7	15,57	
	Lisansı yok	5	6,60	
	Toplam	20		

($p<,05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo-4.43’te 4 yıldız sahibi programların “çocuğu değerlendirme”, “finansal yönetim” ve toplam puanlarının diğer programlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Aile ortaklığı” alt boyutunda 5 yıldızlı programların en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 4 yıldızlı programların, 5 yıldızlı programlardan daha yüksek puan alma sebebi, program yöneticisi ve kadrosunun 5 yıldız almayı hedefleyerek yüksek performansla çaba gösterdiklerini düşündürmektedir.

4.1.13. Kuzey Karolina PAS Bulgularının Yorumları ve Tartışması

NC PAS bulguları incelendiğinde, alt boyutlardan alınan puanlarda en düşük ortalamanın 2,21 ile “Personel maliyetleri ve dağıtımında”; maddelerin ortalama puanlarına bakıldığında ise, “Getiriler” maddesinin 1,35 ortalamayla en düşük ortalama olduğu dikkat çekmektedir (Tablo-4.34). Bu durum, özellikle okulların personeline sağlık sigortası, emeklilik sigortası gibi sigortaları yapmamalarından kaynaklanmaktadır. Özellikle “personel maliyetleri ve dağıtımını” konusunda,

görüşmeler esnasında bazı okulların her sene düzenli bir maaş zammı gerçekleştirmediği ve yine yukarıda irdelendiği gibi sağlık ve emeklilik sigortaları olmaksızın çalıştıkları öğrenilmiştir. Bu sebeple bu alt boyutun en düşük puan almış olduğu gözlenmektedir. Çalışma grubundaki okulların 19 tanesi özel statüdeki okuldur. Dolayısıyla, devlet okullarına dair bir kanaat getirmek mümkün olmasa bile, özel okullarda sigorta ve güvence problemi yaşandığını söylemek yanlış olmaz. Ayrıca, Arend (2010), erken çocukluk eğitim kurumları yöneticilerinin insan kaynakları yönetim şekillerini incelediği araştırmasında, yöneticilerin özellikle ücretlendirme boyutunda sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Kontos ve Stremmel (1988), Pennsylvania’da yaptıkları çalışmada 40 öğretmen ve yönetici ile görüşmeler yürütmüşlerdir. Bu görüşmelerin kapsamında, maaş, sigorta, iş güvencesi gibi konuları da işlemişlerdir. Elde edilen bulgular, alanda çalışan kişilerin düşük maaşlarla sigortasız çalıştıklarını, ancak buna rağmen meslektan aldıkları keyif sebebiyle bu alanda çalışmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öğretmenlere yönelik ücret ve sigorta problemlerinin ABD’de geçmişten bu yana süregelen problemlerden olduğunu yorumu yapılabilir. Bu anlamda, KK eyaletinde ve ülke genelinde EÇE sağlayıcıların daha saygın maaşlara kavuşmaları için yapılan farkındalık çalışmaları devam etmektedir (Worthy Wage Day 2016, t.y.; <http://worthywage.weebly.com/>).

Altboyutlarda “İnsan Kaynakları Gelişimi” boyutunun 4.95 puanla en yüksek ortalamaya ve bu boyut altındaki “Yönetim ve Performans Değerlendirme” maddesinin 5,8 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu bir diğer dikkat çekici bulgudur. Kuzey Karolina okullarındaki en önemli rutinlerden birisi, okulların çalışanların performanslarını sistematik olarak değerlendirmeleridir. Okullarda, yönetici ya da akran değerlendirmesi şeklinde işleyen bu değerlendirme süreçleri, genellikle bir performans değerlendirme formu kullanılarak, senede iki kez gerçekleştirilmektedir. “İnsan kaynakları gelişimi” boyutunda en yüksek puana sahip olmasını PAS görüşmeleri esnasında yöneticilerin beyanlarıyla açıklamak mümkündür. Bütün okullardaki yöneticiler, oldukça sistematik ve resmi yürütülen oryantasyon süreçlerini irdemişlerdir. Bu süreçler, öğretmenin gerekli kriterleri yerine getirip işe alınmasının ardından, çeşitli çevrimiçi (uzaktan eğitim yoluyla) ya da yüz yüze dersler almaları, ilk yardım ve yaşam destek eğitimlerini tamamladıkları, sınıflarda belirli sürelerle gölge öğretmen olarak gözlemci

olduklarını, bütün bu süreçlerin ardından 90 günlük bir deneme sürecinden geçtiklerini açıklamışlardır. Bu kurallar, eyalet genelinde geçerli olan oryantasyon kurallarıdır. Dolayısıyla, özel ve devlet okulu fark etmeksizin tüm okullarda uygulanmaktadır. Ayrıca, çalışanların düzenli gelişimini sağlamak amacıyla yılda doldurmaları gereken belirli eğitim saatleri mevcuttur. Bu saatler, öğretmenin eğitim düzeyi ve EÇE sertifikasının düzeyine göre değişmektedir (http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/center_chp2.pdf). Bu anlamda, PAS puanlarında “İnsan Kaynakları Gelişimi” boyutunun en yüksek çıkması bu çabaların sonucu olarak yorumlanabilir.

Öte yandan, PAS uygulamalarından elde edilen toplam puanların 1,70 ile 5,09 puan arasında değişim gösterdiği ve genel ortalamanın 3,36 puan olduğu görülmektedir (Tablo-4.35). Bu puan aralığı ve ortalamanın, orta düzeyde dağıldığı görülmektedir. Okullardan hiçbiri 7 puan alamamıştır. Bu bulguların, TR PAS bulgularından elde edilen genel ortalamalardan büyük oranda farklı olmadığı dikkat çekmektedir. İki sistemde de yönetsel açıdan başarılı ve eksik noktalar bulunduğu yorumuna gitmek yanlış olmaz. Karşılaştırmalı PAS bulgusu tartışmaları Tablo-4.48’de sunulmuştur.

Yöneticilerin, eğitim altyapılarına dair bağımsız değişkenlere dair olan analizler istikrarlı bulgular sağlamıştır. Yöneticilik alanında sertifika sahibi olmak ve lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip yöneticilerin özellikle “insan kaynakları gelişimi” alanında anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür (Tablo-4.39 ve Tablo-4.40). Dolayısıyla bu üç bulguyu bir arada yorumlamak ve tartışmak yerinde olacaktır. Öncelikle, alana yönelik sertifikalara ve yüksek eğitim düzeyine sahip yöneticilerin, ölçekten yüksek puanlar elde etmesi araştırmanın beklenen bulgularından birisidir. Alanyazındaki benzer çalışma bulgularına atıfta bulunmakta fayda vardır. Arend (2010), çalışmasında yöneticilerin en çok zorlandıkları noktalardan birinin personel gelişimi olduğu bulgusuna ulaşmış ancak, yönetim alanında eğitimi olan yöneticilerin bu konuda başarılı oldukları bulgusuyla çalışmasını desteklemiştir. Benzer bir başka çalışma ise, Bloom ve Sheerer (1992) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar deneysel desenle yürüttükleri çalışmada, 22 yöneticiye, 16 hafta süren bir Erken Çocukluk Eğitimi Liderliği Programı düzenlemişlerdir. Okul yönetimine dair kritik unsurlar olan kişisel ve profesyonel bilgi birikimi, çocuk gelişimi ve erken çocukluk dönemi müfredatı, örgüt

teorileri, liderlik stilleri, yasal ve kurumsal konular, veli ve toplum ilişkileri, kamu politikaları ve savunuları, araştırma ve teknoloji konuları yer almıştır. Eğitimin arkasından yapılan testler, eğitimin örgüt iklimi, profesyonel gelişim fırsatları ve personelin karar alma süreçlerine katılımı gibi konularda pozitif etkiler yarattığı ortaya koyulmuştur. Bu anlamda, araştırma alana yönelik eğitimin okul yönetimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı yorumunu yapmak uygun olacaktır.

Okulların sertifikalarında yer alan yıldız sayısı bağımsız değişkenine dayalı yapılan analizlerde, 5 yıldıza sahip programların PAS genel puanlarının diğer programlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Bkz. Tablo-4.43). Bu bulgu, araştırmanın beklenen bulgularından birisidir ve Lower ve Cassidy'nin bulgularıyla paraleldir. Örgüt iklimi, yönetimi ve okul kalitesi arasında anlamlı pozitif ilişkiler vardır. Dolayısıyla, eyalet çapında 5 yıldız hak etmiş programlar, bu kaliteyi ancak başarılı yönetimlerle sağlanabileceğini düşündürmektedirler. Bu bulgu, elde edilen PAS ve ECERS-R sonuçları arasındaki korelasyonun ,733 düzeyinde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Bu durum, iki bulgunun birbiriyle tutarlı olması açısından da araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından birisidir.

4.1.14. Soru-10: Kuzey Karolina (Greensboro) ECERS-R ve PAS toplam puanları arasında ilişki var mıdır?

Araştırma sorusu-10, NC'de uygulanan ECERS-R ve PAS puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını kontrol etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, elde edilen korelasyon tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo-4.44: Kuzey Karolina ECERS-R ve PAS puanları arasındaki korelasyon tablosu

	<i>ECERS</i>	<i>PAS</i>
ECERS	1,000	
PAS	,733**	1,000

** Korelasyon ,01 (2 uçlu) düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-4.44 incelendiğinde, KK'de ECERS-R ve PAS uygulamalarından elde edilen puanların arasında yüksek pozitif bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r = ,733$; $p < ,05$). Bu bulgu, araştırmanın diğer bulguları ile bütünlük oluşturmuştur. Yukarıda, 5 yıldızlı okulların, PAS puanlarının yüksek olduğu bulgusu aktarılmıştı. Ayrıca, bu bulgunun Türkiye ECERS-R ve PAS arasındaki ilişkiyi ortaya koyan

bulgusuyla benzerliği de dikkat çekmektedir. Bu noktada, Lower ve Cassidy (2008)'nin araştırmasına tekrar atıfta bulunmakta fayda vardır. Araştırma, okul yönetimi ve örgüt ikliminin, okul kalitesi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda, araştırma sonuçlarından yola çıkarak okul yönetim süreçlerinin kalitesi ile okul kalitesi arasında yüksek düzeyde, pozitif bir korelasyon olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

4.1.15. Soru - 11: Türkiye (Eskişehir) ve Kuzey Karolina (Greensboro) ECERS-R puanları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın amaçlarından birisi de Türkiye ve Kuzey Karolina arasında karşılaştırma yapmaktır. Bu amaçla, "Türkiye ve NC ECERS-R puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. ECERS-R puanlarının, "sistem" bağımsız değişkeniyle farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz bulguları, Tablo-4.45'te verilmiştir.

Tablo-4.45: ECERS-R puanlarının Türkiye ve Kuzey Karolina'da farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann Whitney U testi

	<i>Mekan Mobil ya</i>	<i>Kişisel Bakım Rutinleri</i>	<i>Dil ve Muh.</i>	<i>Faal.</i>	<i>Etkileşim</i>	<i>Prog. yapısı</i>	<i>Veliler ve personel</i>	<i>Toplam</i>
Mann-Whitney U	130,00	107,50	102,50	198,50	11,50	61,00	184,00	83,50
p	,060	,011	,007	,968	,000	,000	,678 ^b	,001

(p<,05 için anlamlılık düzeyi)

Tablo-4.45'te ECERS-R ölçeğinden elde edilen toplam puanların iki ülkede anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=,001$; $p<,05$). Ayrıca, "kişisel bakım rutinleri, dil ve muhakeme, etkileşim, program yapısı alt boyutlarında da anlamlı düzeyde farklılıklar göze çarpmaktadır. Tablo-4.46'da bu farklılıkların hangi ülkede daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu gösteren sıra ortalamaları tablosu verilmiştir.

Tablo-4.46: ECERS-R puanlarının, Türkiye ve Kuzey Karolina sistemlerine göre sıra ortalamaları tablosu

	<i>Sistem</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama Sı</i>	<i>Sıra Ortalamaları Toplamı</i>	<i>Mann Whitney U</i>
Kişisel Bakım Rutinleri	Türkiye	20	15,88	317,50	$X^2 = 107,50$ $p = ,011^b$
	NC	20	25,13	502,50	
	Toplam	40			
Dil ve Muhakeme	Türkiye	20	19,70	394,00	$X^2 = 102,50$ $p = ,007^b$
	NC	20	21,30	426,00	
	Toplam	40			
Etkileşim	Türkiye	20	20,43	408,50	$X^2 = 11,50$ $p = ,000^b$
	NC	20	20,58	411,50	
	Toplam	40			
Program Yapısı	Türkiye	20	11,08	221,50	$X^2 = 61,00$ $p = ,000^b$
	NC	20	29,93	598,50	
	Toplam	40			
Toplam	Türkiye	20	14,68	293,50	$X^2 = 83,50$ $p = ,001^b$
	NC	20	26,33	526,50	
	Toplam	40			

($p < ,05$ anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.46'da KK ortalamalarının Türkiye'den daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.16. Türkiye ve Kuzey Karolina karşılaştırmalı ECERS-R bulgularının yorumu ve tartışması

Tablo 4.46'da da görüldüğü gibi, elde edilen fark, araştırmanın beklenen bulgularından biri olmakla beraber, araştırmalarla ilişkilendirerek tartışmakta fayda vardır. Raporun alan yazın bölümünde araştırmada ele alınan iki sistemin de geçmiş ve güncel uygulamaları detaylarıyla aktarılmıştı. Türkiye açısından bakıldığında, kalite standartlarına dayalı sistematik uygulamaların henüz çok yeni olduğu, diğer yanda NC'deki QRIS uygulamalarının uzun yıllardır devam etmekte olan, yere sağlam basan bir sistem olduğu belirtilmişti. İşte bu sebeple, Türkiye alan yazınında kalite çalışmaları sınırlı iken, ABD alan yazınında EÇE'de kalite uygulamalarına ilişkin çok sayıda bilimsel çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar büyük oranda QRIS'ı betimleme ve geliştirmeye yöneliktir. Bu noktada, QRIS'a yönelik yapılmış çalışmalarla, sistemin yarattığı farkları ortaya koyan çalışmaları paylaşmak yerinde olacaktır. Bu çalışmalar, gerek kalite odaklı çalışmaların yarattığı farkları sunması, gerekse TR'de henüz yeni olan çabaların ilerleyen dönemlerde değerlendirilmesine yönelik alternatif araştırma fikirleri olması açısından önemlidir. Yazejian ve Iruka (2015), QRIS'a dahil olan kurumların 2008-2013 yılları arasındaki gelişimini ortaya koyan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bulgular, kurumlara gelişimleri için verilen burslar, mesleki gelişim olanaklarının

kaliteyi yükselttiğini göstermiştir. Hestenes ve arkadaşları (2015), NC’de 1999 yılından beri uygulanmakta olan QRIS’in sisteme dahil olan okullarda yarattığı farkı bulmak amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırma, okulların yıldız sayısının, öğretmenin eğitim düzeyinin, öğretmen-çocuk oranının kalite üzerinde anlamlı fark yarattığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Boller ve arkadaşları (2015), yine QRIS’in etkilerini görmek amacıyla Washington eyaletinde yürüttükleri araştırmada, hizmetiçi eğitim ve maddi teşvik sağlayarak müdahale ettikleri okulların kalite puanlarında olumlu yönde, anlamlı düzeyde fark elde etmişlerdir. Öte yandan farkın daha çok sınıf kalitesini yükselttiği, okuldaki diğer unsurların gelişimi için daha fazla çaba ve zamana gerek duyulduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, düzenli yapılan denetim ve ölçümlerin, sınıf kalitesini olumlu yönde etkilediği de araştırmalarla desteklenmiştir. Örneğin, Warash ve arkadaşları (2006), ECERS-R ile yürüttükleri deneysel araştırmada, öntest olarak uygulanan ECERS-R sonuçlarının yönetici ve öğretmenlerle paylaşılmasının, son test olarak uygulanan ECERS-R ölçümünde anlamlı farklar yarattığını ortaya koymuştur. Yani, kurumları değerlendirmek ve sağlıklı geribildirimler vermek, kurumların kalitesini olumlu yönde etkilemekte ve gelişimlerini sağlamaktadır. Bununla beraber, sistemde geliştirilmesi gereken noktaları ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur.

İşte bu araştırmalar da göz önüne alındığında, Türkiye’de işlemeye başlamış olan kalite standartları sisteminin yarattığı durumun betimlenmesi, aradaki farkların irdelenecek çalışmaların yapılması, üzerinde durulması gereken araştırma alanları arasında olmalıdır. Böylece, yapılan uygulamaların sağlıklı ya da aksayan yönleri ortaya koyulacak, geliştirme önerileri sunmak mümkün olacaktır.

4.1.17. Soru-12: Türkiye (Eskişehir) ve Kuzey Karolina (Greensboro) PAS puanları arasında fark var mıdır?

Ölçeklerle ilgili son aşamada, Türkiye ve NC’den toplanan PAS verileri arasında anlamlı fark olup olmadığı sınıanmıştır. Tablo-4.47’de PAS puanlarının “sistem” bağımsız değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Table-4.47: PAS puanlarının Türkiye ve Kuzey Karolina’da farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi

(p<,05 için anlamlılık düzeyi)

	<i>IKG</i>	<i>PM</i> <i>D</i>	<i>Mİ</i>	<i>ÇD</i>	<i>FY</i>	<i>PPD</i>	<i>AO</i>	<i>PHİ</i>	<i>T</i>	<i>KN</i>	<i>Toplam</i>
Mann-Whitney U	66,500	92,500	137,500	120,000	146,500	134,000	132,000	185,000	135,000	62,500	188,500
p	,000	,003	,091	,030	,149	,076	,068	,698	,081	,199	,758

Tablo-4.47’de PAS alt boyut puanlarından bazılarının iki ülkede anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ancak genel toplam puanlarda anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Anlamlı farklılık bulunan alt boyutlar “insan kaynakları gelişimi” (p= ,000; p<,05), “personel maliyetleri ve dağıtımı” (p= ,003; p< ,05) ve “çocuğu değerlendirme”dir (p= ,030; p<,05). Tablo-4.48’de iki sistemin sıra ortalamaları tablosu sunulmuştur.

Table-4.48: PAS puanlarının, Türkiye ve Kuzey Karolina sistemlerine göre sıra ortalamaları tablosu

	<i>Sistem</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama Sı</i>	<i>Sıra Ortalamaları Toplamı</i>	<i>Mann-Whitney U</i>
İnsan Kaynakları Gelişimi	Türkiye	20	13,83	276,50	$X^2 = 66,500$ $p = ,000^b$
	NC	20	27,18	543,50	
	Toplam	40			
Personel Maliyetleri ve Dağıtımı	Türkiye	20	25,88	517,50	$X^2 = 92,500$ $p = ,003^b$
	NC	20	15,13	302,50	
	Toplam	40			
Çocuğu Değerlendirme	Türkiye	20	24,50	490,00	$X^2 = 120,000$ $p = ,030^b$
	NC	20	16,50	330,00	
	Toplam	40			

(p<,05 için anlamlılık düzeyi)

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi, NC “insan kaynakları gelişimi”nde Türkiye’den daha yüksek ortalamaya sahiptir. Türkiye ise, “personel maliyetleri ve dağıtımı” ile “çocuğu değerlendirme” alt boyutlarında NC’den daha yüksek ortalamaya sahiptir.

4.1.18. Türkiye ve Kuzey Karolina karşılaştırmalı PAS bulgularının yorumu ve tartışması

Araştırmanın son nicel bulgularını da benzer araştırma bulgularıyla tartışmakta fayda vardır. Arend (2010), araştırmasında, EÇE kurumlarının yöneticileri ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları, yöneticilik eğitimi almış yöneticilerin, insan kaynakları yönetiminde daha başarılı olduklarını göstermiştir. Öte yandan aynı çalışma, ücretlendirme ve personel gelişimi boyutlarında en çok zorlandıkları ortaya konulmuştur. Bloom ve Sheerer (1992) da yöneticilere uyguladıkları bir

Liderlik Eğitimi programı ile, okulun örgüt ikliminde olumlu gelişmeler yaşandığı; net politikalar, artan mesleki gelişim fırsatları ve çalışanların yönetimde karar alma süreçlerine katılımı ile yöneticilik eğitiminin önemini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaya katılım sağlayan, NC'deki 20 yöneticiden 14'ünün yönetim sertifikası vardır. Dolayısıyla, eğitim almış yöneticilerdir ve elde edilen sonuçlar, insan kaynakları gelişiminde başarılı olduklarını göstermektedir. Öte yandan ücretlendirme konusunun, yöneticinin eğitim seviyesinden bağımsız bir değişken olduğunu söylemek yanlış olmaz. Kontos ve Stremmel (1988)'in araştırması da ABD'de ücretlendirme ve sigorta konusunda sorunlar olduğunu, ancak öğretmenlerin meslekten zevk almaları sebebiyle, bu unsurlara takılmadıkları sonucunu elde etmiştir. Öte yandan, ABD'de son yıllarda, EÇE sağlayıcılarının düşük maaşları en çok eleştirilen unsurlar arasında yer almakta ve eyaletlerde “adil maaş (worthy wages)” hareketleri düzenlenmektedir. Bu oluşumlar, öğretmenlerin hakkını savunma ve seslerini duyurma açısından önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere teşvik bursları sağlayan yine yerel düzeyde kurumlar ve çabalar da mevcuttur (Child Care Wages Project – North Carolina, t.y.; Worth Wages Day, t.y.). Öte yandan, bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi, NC'de araştırmaya katılım sağlayan okulların 19 tanesinin özel okul statüsünde olmasıdır. Bu çalışma grubu, devlet okullarına dair yorum yapmayı güçleştirmektedir. Türkiye'deki personel maliyetleri ve dağıtım puanları, NC'den daha yüksek çıkmıştır. TR'de, devlet okullarında çalışan öğretmenler, düzenli maaş ve sigorta fırsatlarından yararlanabilmektedirler. Bu anlamda, özel okullara oranla büyük bir avantaj içerisinde oldukları söylenebilir. Bunun sebeplerinden birisi, TR'de ulaşılan çalışma grubunda devlet okullarının sayıca çok

Son madde olan “çocuğu değerlendirme” boyutu ise özellikle özel eğitim ihtiyacı olan çocukların tespiti ve erken müdahale durumunu sınavan maddeler içermektedir. Bu noktada, KK'deki yöneticiler, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların tespitine ilişkin bir tarama ve değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Ancak, bu kurumların özel kurumlar olduğunu ve bu araştırma bulgularının devlet okulları hakkında yorum yapmaya fırsat vermediğini hatırlatmakta fayda vardır. Öte yandan Türkiye'deki yöneticiler, bölgedeki Rehberlik Araştırma Merkezleri ile ortaklaşa yürütülen bir tarama, sınıflarda kaynaştırma eğitimi ve öğretmenler tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlandığını ifade

etmişlerdir. Ancak, bu durumun genellikle devlet okullarında gerçekleştiğini söylemekte fayda vardır. TR'deki özel okulların, özellikle bu çocukların tarama ve tespitinde çekimser davrandıkları araştırmanın yönetici görüşmelerindeki önemli bulgularından birisidir. Yöneticiler, özellikle ailelerin, çocuklarının etiketlenmesini istemedikleri ve özel ihtiyaçlara yönelik resmi bir değerlendirme ve erken müdahale sürecinden kaçındıklarını, bu sebeple özel okulları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, her ne kadar Türkiye, çocuğu değerlendirme konusunda Kuzey Karolina'dan yüksek puan elde etmiş olsa da ortaya çıkan tablo iki sistemde de kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim ihtiyaçlarını tespit ve karşılamaya yönelik çabalara ihtiyaç duyulduğu yorumuna gitmek yanlış olmaz.



4.2. Nitel Bulgular

Araştırma raporunun bu bölümünde, TR ve KK’de yapılan odak grup görüşmelerinin analizleri aktarılmıştır.

4.2.1. Soru-13: Türkiye’de Eskişehir ili içerisinde çalışmakta olan Maarif Müfettişlerinin okul öncesi eğitimin denetim süreçleri ve okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinden birisi de “Türkiye’de Eskişehir ili içerisinde çalışmakta olan Maarif Müfettişlerinin okul öncesi eğitimin denetim süreçleri ve okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışmakta olan 6 Maarif Müfettişi ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeye katılan maarif müfettişlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo-4.49: Maarif Müfettişlerinin demografik bilgileri

MÜFETTİŞ NUMARASI	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	M-6
Yaş	43	43	59	49	61	60
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
Eğitim Düzeyi	Yüksek Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Alanı	Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	Eytpe	Eytpe	Biyoloji Eğitimi	Türk Dili Ve Edebiyatı
Hizmet Yılı	21 Yıl	20 Yıl	26 Yıl	25 Yıl	42 Yıl	38 Yıl
Okul Öncesi Eğitimi Alanında Katıldığı Eğitimler	Yok	Yok	4 Seminer	Yok	Yok	Yok

Odak grup görüşmesi görüntü ve ses kaydı aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizine tâbi tutulmuştur. Bu aşamada, dökümü yapılan görüşme, detaylı bir şekilde okunarak kodlanmış, bulguların güvenilirliği açısından bu kodlamanın bir alan uzmanı tarafından kontrolü sağlanmıştır. İkinci kodlayıcının önerileri ile son şeklini alan kodlar, kategoriler ve en sonunda temalar altında gruplanmıştır. Analizler sonrasında tespit edilen kodlar toplamda 19 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ise iki ana tema altında birleşmiştir: “**Sorunlar**” ve “**Çözüm önerileri**”. Aşağıdaki tabloda, temalar ve kategoriler bir arada sunulmuştur

Tablo-4.50: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen temalar ve kategoriler

<i>TEMALAR</i>	<i>SORUNLAR</i>	<i>ÇÖZÜM ÖNERİLERİ</i>
<i>KATEGORİLER</i>	Niteliği geliştirme vizyonuna ilişkin sorunlar	Denetim ve rehberlik düzenlemelerine yönelik öneriler
	Denetim ve rehberlik uygulamalarındaki sorunlar	Müfettiş istihdamına yönelik öneriler
	Resmi düzenlemelerden kaynaklı sorunlar	Okul öncesi eğitim çabalarına yönelik öneriler
	Müfettişlerden kaynaklı sorunlar	Okul yönetimi uygulamalarına yönelik öneriler
	Yöneticilerden kaynaklı sorunlar	Öğretmen yetiştirme uygulamalarına yönelik öneriler
	Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar	Fiziksel koşulları iyileştirmeye yönelik öneriler
	Velilerden kaynaklanan sorunlar	Diğer öneriler
	Fiziksel koşullarla ilgili sorunlar	
	Hizmet içi eğitim seminerlerindeki sorunlar	
	Personel istihdam politikalarındaki sorunlar	
	Öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki sorunlar	
	Diğer sorunlar	

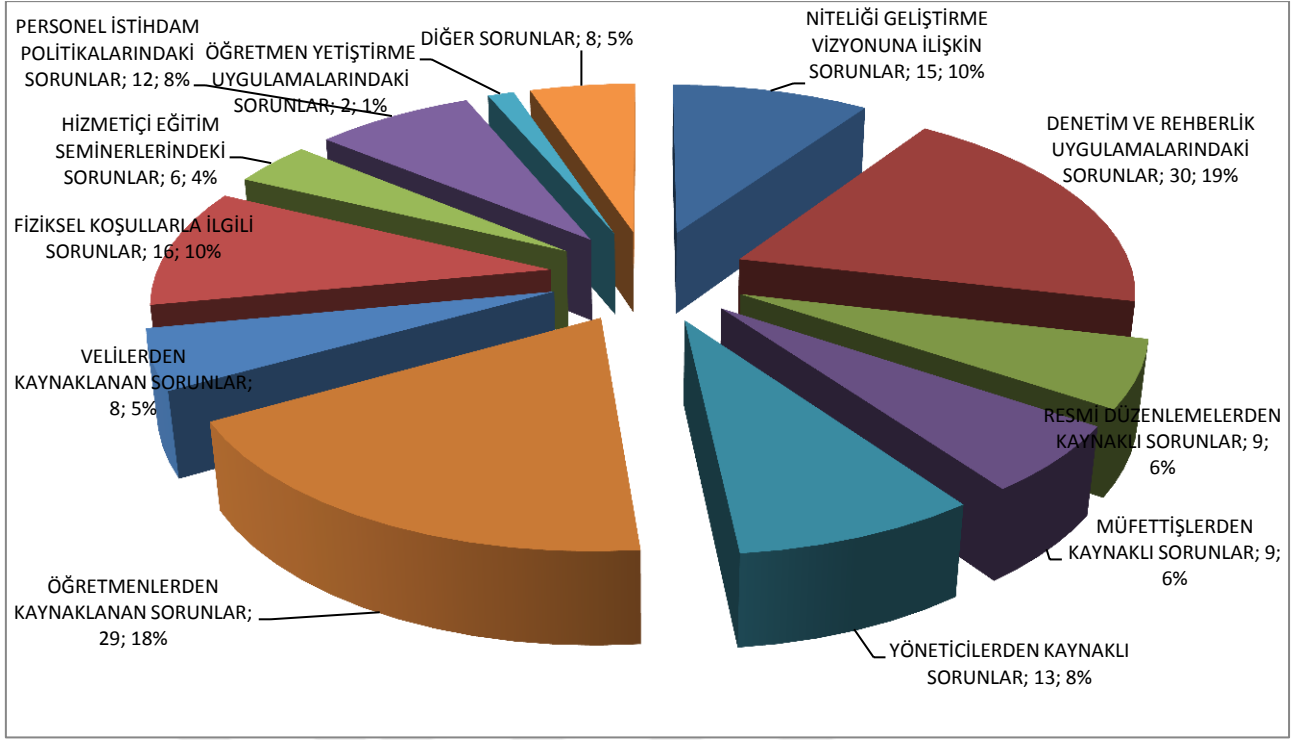
Bir sonraki bölümde, sonuçlar her bir temanın altındaki kategori ve kodların, görüşmeden yapılan alıntılarla desteklenerek tartışılması yoluyla ele alınmıştır.

TEMA-1: SORUNLAR

Yukarıda da belirtildiği üzere, Türkiye’de gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen temalardan bir tanesi sisteme yönelik sorunlar ve şikâyetlerin toplandığı “Sorunlar” temasıdır. Bu temanın altında toplam 12 kategori ve 157 adet kod yer almaktadır. Tablo-4.51’de, Sorunlar teması altındaki kategoriler ve her bir kategoriden elde edilen kodlar frekanslarıyla beraber sunulmuştur.

Tablo- 4.51: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen “Sorunlar” teması, kategoriler ve kod frekansları

<i>SORUNLAR TEMASI ALTINDAKİ KATEGORİLER</i>	<i>SORUNLAR TEMASI ALTINDA TOPLANAN KOD FREKANSLARI</i>
<i>KATEGORİLER</i>	
Denetim ve rehberlik uygulamalarındaki sorunlar	30
Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar	29
Fiziksel koşullarla ilgili sorunlar	16
Niteliği geliştirme vizyonuna ilişkin sorunlar	15
Yöneticilerden kaynaklı sorunlar	13
Personel istihdam politikalarındaki sorunlar	12
Resmi düzenlemelerden kaynaklı sorunlar	9
Müfettişlerden kaynaklı sorunlar	9
Velilerden kaynaklanan sorunlar	8
Hizmetiçi eğitim seminerlerindeki sorunlar	6
Öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki sorunlar	2
Diğer sorunlar	8
TOPLAM	157



Şekil-4.5: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen “Sorunlar” teması, kategoriler ve kod frekansları grafiği

Yukarıdaki tablo ve grafikte görüldüğü üzere, “Sorunlar” teması altında toplam 12 kategori toplanmıştır. Bu kategorilerin, fiziksel ortamdaki başlayıp, politika yapıcılara kadar uzanan geniş bir perspektifle okul öncesi eğitim sistemini meydana getiren tüm paydaşlara ve unsurlara yönelik olarak kaygı ve sorunları dile getirildiği göze çarpmaktadır. Aşağıda, her bir kategorinin altında yer alan kodları tek bakışta görmeyi sağlayacak olan Tablo-4.52 sunulmuştur.

Tablo- 4.52: Sorunlar teması altında ele alınan kategoriler ve kodlar

SORUNLAR TEMASI ALTINDAKİ KATEGORİLER VE KODLAR

1. **Niteliği geliştirme vizyonuna ilişkin sorunlar**
 - A. Bakanlık eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik çalışmaları göz ardı ediyor
 - B. Nitelik artırma-iyileştirme çalışmaları eksik kalıyor
 - C. Nicelik ön planda
 - D. Kısa ömürlü projeler bitince uygulamalar rafa kalkıyor
 - E. Programlar ve güncel mevzuat kağıt üzerinde kalıyor
 - F. Öğretmenlere gerekli yatırım yapılmıyor
 - G. Okul öncesi eğitim zorunlu değil: erişim ve okula devam sınırlı
2. **Denetim ve rehberlik uygulamalarındaki sorunları**
 - A. Sınıf denetimi yok
 - B. Sadece evrak denetimi var
 - C. Şekilsel denetim var, içerik denetimi yok
 - D. Eski uygulamada: kısa sürede çok sayıda öğretmeni denetleme zorunluluğu
 - E. Eski uygulamada: farklı branşları denetleme zorunluluğu
 - F. Yeni uygulamada öğretmen rehberliği eksik kalıyor
3. **Resmi düzenlemelerden kaynaklı sorunlar**

-
- A. Sık değişen mevzuat
B. İlkokul ve anasınıfı yönetmeliği bir arada
C. Tam gün uygulamasından yarım gün uygulamasına geçişin yarattığı sıkıntılar
D. Mevzuatın çeşitli sorunları çözmede yetersiz oluşu
E. Okul öncesi eğitime yönelik özel düzenlemelerin olmaması
4. **Müfettişlerden kaynaklı sorunlar**
A. Müfettişlerin görev alanlarındaki çeşitlilik
B. Müfettişlerin farklı akademik alt yapılardan geliyor oluşu
C. Müfettişlerin güncel uygulamalara yönelik bilgi eksiklikleri
5. **Yöneticilerden kaynaklı sorunlar**
A. Yöneticilerin yeterli mesleki donanıma sahip olmaması
B. Yöneticilerin güncel uygulamaları takip becerileri
C. Yöneticilerin yeterli düzeyde sınıf denetimi gerçekleştirmemesi
D. İş yükü ağırlığı
E. Yöneticilerin mali yönetime ve okulun fiziksel görüntüsüne odaklı çalışması
F. Eğitim liderliği rolünün eksikliği
G. Öğretmen-yönetici işbirliğinin sadece kağıt üzerinde olması
H. Yöneticilerin farklı akademik alt yapılardan geliyor oluşu
6. **Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar**
A. Öğretmenlerin hazır programları kullanma eğilimi
B. Bölgesel ve bireysel farklar göz ardı edilerek yürütülen eğitim programları
C. Öğretmenin mesleki donanımından kaynaklı sorunlar
D. Öğretmenlerin öğrenme ve mesleki gelişim ihtiyacı duymaması
E. Mesleğe bakış açısı: memuriyet
F. Atama problemlerinden kaynaklı verimsizlik
G. Gelişim gözlem raporlarının verimli doldurulmaması
H. Veli eğitimine ve işbirliğine gereken önemin verilmemesi
İ. Öğretmenlerin üretkenlik ve yaratıcılıktan uzak olması
J. Molasız çalışma sorunu
K. Davranışçı kalıplarla eğitim yürütmeleri
7. **Velilerden kaynaklı sorunlar**
A. Farklı aile profillerinin okul öncesi eğitime yönelik bakış açısı: bakım evi
B. Sınıf annesi uygulamasının öğretmen otoritesini sarsması
C. Akademik gelişimi ön planda tutmaları
D. Çocuğunun sağlığı konusunda yüksek kaygı düzeyine sahip olma
8. **Fiziksel koşullarla ilgili sorunlar**
A. Bölgesel farklılıklara dayalı olarak fiziksel olanaklarda gözlenen farklılıklar
B. Kalabalık sınıflar
C. İlkokul bünyesindeki anasınıflarının fiziksel olanaksızlıkları
D. Dış oyun alanlarının kısıtlı olması/ hatta anasınıflarında oyun alanı olmaması
E. Sınıfların merkez düzenlemesi yapmaya elverişli olmaması/ sadece isim itibariyle geçmeleri
F. Materyal yönünden fakir sınıflar
G. Hijyenik koşulların sağlanmaması
9. **Hizmet içi eğitim seminerlerindeki sorunlar**
A. Uygulama yerine mevzuat odaklı hizmet içi eğitimlerin verilmesi
B. MEB ve uygulayıcılar arasındaki iletişim sorunu: müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin güncel uygulamalardan habersizlikleri
C. Hizmet içi eğitimlerin odağında okul öncesi eğitimin yer almaması
D. İhtiyaç duyulan konularda hizmet içi eğitim sunulmaması
10. **Personel istihdam politikalarında yaşanan sorunlar**
A. KPSS
B. Okul yöneticilerinin sık aralıklarla değiştirilmesinin yarattığı istikrarsızlık ve zaman kayıpları
C. Okul öncesinde yardımcı personel ihtiyacı olmasına rağmen, devletin kadro sağlamaması
D. Geçmişte yapılan usta öğretici-sınıf öğretmeni atamalarının bugüne yansımaları
11. **Öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki sorunlar**
A. Öğretmen yetiştirme programlarının niteliği
B. Çok fazla sayıda üniversitede eğitim fakültelerinin bulunması niteliği düşürüyor
C. Öğretmen adaylarının uygulama derslerine yönelik denetim eksikliği
D. Akademisyenlerin gerçekçi olmayan yurtdışı ekolünden gelen uygulama önerileri
12. **Diğer sorunlar**
A. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik müdahale eksikliği
B. Okul öncesine erişimdeki sınırlılıklar
C. Beslenme programlarındaki denetimsizlik
D. Aidat uygulaması
-

Tablo-4.52'de Sorunlar teması altındaki tüm kategori ve kodları tek bakışta gördükten sonra, görüşmeden elde edilen bulgular, her bir kategoriye yansıtacak şekilde, görüşmeden yapılan alıntılar eşliğinde sunulmuştur. Bu kategoriler, en çok kodun toplandığı kategoriden başlayarak en az kodun toplandığı kategoriye doğru raporlanmıştır. Başlıklandırma sistemi, tema numarası ve temaya bağlı kategori numarasını içerecek şekilde sınıflandırılmıştır. Örneğin, Tema-1 için ilk kategori olan "Denetim ve Rehberlik Uygulamalarındaki Sorunlar" 1.1. olarak isimlendirilmiştir.

1.1. Denetim ve Rehberlik Uygulamalarındaki Sorunlar

Görüşme süresince, müfettişlerin denetim ve rehberlik uygulamalarına ilişkin olarak dile getirdikleri sorunlar bu kategori altında toplanmıştır. Alınan yanıtlar içerisinde, müfettişlerin üzerinde en çok durdukları problemlerden birisi 2014 yılında yürürlüğe giren uygulamadan önce sınıf denetimleri gerçekleştirirken, bu uygulama sonrasında sınıfa girme, denetim ve rehberlik yapma şanslarının ellerinden alınması durumudur. Sınıftan ve öğretmen uzak bir denetim sürecinin verimsiz olduğu görüşünü dile getiren müfettişlerin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Sınıf içerisindeki öğretmenin uygulamaları şu an gizil bir vaziyette kaldı bizim için, yani ne olup bittiği hakkında çok da bir bilgi edinemiyoruz." (Müfettiş-2)

"Türkiye de öğretmen yetiştirme tam sağlanamadı. Müdür yetiştirme atama tam sağlanamadı. Okulların fiziki durumlarında sıkıntılar var. E peki burada denetimi kaldırmak akıl kârı mıdır?" (Müfettiş-5)

"Teftiş yönergesinde baya büyük değişiklikler oldu bu değişiklikleri ben olumlu olarak görmüyorum... Sadece idari boyutu denetleniyor. Yani eğitim boyutu öğretim boyutu denetlenmiyor. Neden öğretmenle yüz yüze sınıf ortamında birlikte olamıyoruz?.. Bu da bir handikaptır eğer öğretmenle yüz yüze olmazsak nasıl birebir rehberlik yapabiliriz veya denetim yapabiliriz?" (Müfettiş-4)

Denetim süreçlerine ilişkin dile getirilen bir diğer sorun durum ise denetimin sadece evraklar üzerinden yürütülmesine ilişkindir. Müfettişler, sınıflardan ve öğretmenden uzak, yöneticinin sunduğu belgeler üzerinden kanaate varılmasını eksik bir uygulama olarak değerlendirmektelerdir. Müfettiş-1 bu konuya ilişkin olarak:

"... artık sınıfa girmiyoruz. Yani artık çocukları ortamda gözlemlemiyoruz. Öğretmenlerin evrakı üzerinden denetim yapıyoruz bu da denetimi bir hayli bence zayıflatıyor. Çocukları tek başlarına gözlemlemiyoruz. Bize sunulan evrak ne ise onun üzerinden denetim yapmaya çalışıyoruz. Oda sınıf ortamlarını, öğrencilerin sınıftaki hal ve hareketlerini, davranışlarını gözleme imkânını elimizden almış oldu. " (Müfettiş-1) ifadesini kullanırken; Müfettiş-3 ise,

“İşte denetim formları içerisinde bunlar olduğu için biz bunları okul müdürünün beyanına göre değerlendirme yapıyoruz. Bu da bana göre yani okul müdürünün beyanı... Sınıfa sık sık giriyor mu? Bana göre; çok az giriyorlar. Çünkü nedir? O idari çalışmalardan sorumlu olduğu için sınıfa bir kere zor giriyor yani. Biz okul müdürüne soruyoruz, yani ders ziyaret defterlerini soruyoruz. “Var mı?” diye, “var” diyor ama hiçbir şey yok yani. Biz de diyoruz ki “en az her dönem birer kez sınıf ziyaretleri yapınız. Gerekli notları alınız.” O notlarda o alanlarla ilgili neler yapılmış, hangileri mesela artıda hangileri ekside yani bu anekdotların alınması gerekiyor. Bunları biz göremiyoruz. Göremeyince denetim formlarındaki o sorulara biz sağlıklı cevap vermemiş oluyoruz. Biz sadece idare boyutunda defterler tutulmuş mu, gelir giderler doğru mu? Bunları görebiliyoruz yani. Öğretmenin çocuğa nasıl yaklaştığını, çocuğa neler verildiğini, hangi becerilerin kazandırıldığını, hangi alanlarda çocuğun eksik olduğunu bunları göremiyoruz yani” (Müfettiş-3) demiştir.

Yine evrak denetiminin yarattığı yüzeyselliğin yanında, gerek evrak gerekse kurumun denetiminde içerikten çok şekilsel bir denetimin gerçekleştiğinin altı çizilmiştir. Bu durumun denetimi verimsizleştiren bir başka unsur olduğuna dair fikirler dile getirilmiştir. Bu ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Dil ile ilgili basamaklar oluşturulmuş mu, çalışma kitapları oluşturulmuş mu? Bir anket yapılması lazım. Okulun zayıf yönleri, geliştirilmesi gereken yönlerine anket yapılıyor. Yıllık çalışma planı oluşturulmuş mu diye onlara bakıp bakıp işaretlersiniz. Bunlar oluşturulmuşsa tamam dersiniz ama oluşturulmamışsa eksik olanı yazarsınız. Bir de bu durumlar dosya klasörünün kalın olması ile ilgili fakat nitelikte çok fazla bir şey yok.” (Müfettiş-1)

“Okulu geziyoruz. Yani bütün arkadaşlarım ilk önce fiziki ortamları inceliyor. Yani fiziki ortamları görür ve not alır. Onu da söyler. Ama yani örnek olarak; sınıfa girip bakabilir. Masasına, sandalyesine bakar. Görürse orada bir eksik onu söyleyebilir yani. Toplantıda bunlar dile gelir. İdareci ile paylaşılır.” (Müfettiş-1)

“...onlar sene sonunda olduğu için (yıllık gelişim raporlarından bahsediyor). Biliyorsunuz biz sene sonunda okullara gitmiyoruz ve o raporları yeteri kadar incelemiyoruz yani ve hiçbir arkadaşlarımızın da incelediğini sanmıyorum. Sadece var mı yok mu, çalışmalar yapılmış mı yapılmamış mı o kadar. Biz içeriğine girip onları tek tek incelemiyoruz yani.” (Müfettiş-3)

Müfettişler, yukarıda bahsi geçen, sınıf denetiminin ortadan kaldırılmış olması, evrak incelemesine dayalı denetim süreçlerinin ön planda olmasının müfettişlerin bir diğer misyonu olan öğretmen rehberliğini zayıflattığı yönünde kaygılarını aşağıdaki ifadelerle dile getirmişlerdir.

“Şimdi ben denetim yaptığımız, sınıfa girdiğimiz zamanlarda, mesela okulöncesine gidiyorsak yaş gruplarının program kitabını okuyup; temel özellikleri, dikkati çeken hususları okuyup, sene başında kendi hazırlığımı yapıyordum. 48-60 aylık sınıfa giriyorsam onu açıp okuyordum. Yani kendi ön hazırlığımı yapıyordum. Burada bizim nitelik arttırmadaki en önemli hususumuz öğretmen niteliğini arttırmaktadır. Yani fiziki durumları zaten yazıyorsun. İl ve ilçe milli eğitim bunu zaten yapıyor. Biz sadece öğretmen niteliğini arttırabiliyoruz. Öğretmen okulöncesi eğitim programını hiç okumamış. Sadece yönetmelikte yapmayı gerektiren zümreyi falan biliyor. Programı açıp okumamış. Yani okulöncesi eğitim nedir, ilkeleri nedir, amaçları nedir, kazanımları ve yönetmeliği nedir...? Bilmiyor. Yani ezbere gidiyor. Bir sene önceki öğretmenin yaptıklarını uyguluyor. Sadece tarihlerini değiştiriyor. Planları uygulamayı eğitim zannediyor ama programı bilmiyor. Bakıyorsun planlarına aynen not almış değiştirmemiş, yanlış şeyler yapmış. Orada yapamayacağı şeyleri

yazmış. İşte bunları kendine göre uyarlaması lazım. Programın esnekliği var. Bunu uyarıyorsun ve bu durumda niteliğe bir artıdır. Bildiğin yayınlar varsa öğretmene onları sunuyorsun. Bu kitapları okumalısın diyorsun.” (Müfettiş-1)

Müfettiş-1, yukarıdaki ifadenin ardından, geçmiş uygulamalarda öğretmenle yüz yüze gelme ve rehberlik yapma şansının elinden alınmasını olumsuz olarak değerlendirmektedir. Son uygulamaların niteliği artırma çalışmalarına sekte vurduğu görüşündedir. Müfettiş-3 ve Müfettiş-6 ise aşağıdaki ifadeleriyle öğretmen rehberliğinin aksadığını belirtmişlerdir:

“Bizim elimizde dar bir çerçeve var. O çerçeve doğrultusunda biz hareket ettik. Onun dışında hiçbir arkadaşımız çıkıp bir çalışma yapmadı. Şimdi geçmişe bakıldığı zaman seminer çalışmaları yapıyordu. O zaman okulöncesi pek yaygın değildi. Biz orada daha ziyade sınıf öğretmenlerine ve diğer orta derecenin ilk kademesi öğretmenleri ile ilgili programları onlara açıklıyorduk. Nasıl bir program izleyeceklerini veriyorduk. Şu zamanlarda ise okulöncesi ile ilgili herhangi bir konuda biz öğretmenlere yardımcı olamıyoruz. Biz orada vakit istiyoruz yani. Bizlere de o doğrultuda bir çalışmanın yapılması gerekiyor... Denetim de rehberlikten sonra geliyor yani. Önce rehberlik diyoruz. Hani rehberlik? Ama sistemin bu rehberliği oturtması gerekiyor yani. O yönde hazırlanması gerekiyor. Sadece yönetmeliklerle olmaz ki. Bu program içerisine alacaklar ve ya bizim çalışma düzenimizin içerisine, çalışma esaslarının içerisine bunu getirilmesi gerekiyor. Eskiden daha iyiydi yani.... Ama şimdi bunların hiçbirini göremiyoruz sadece var- yok diye işaretleyip geçiyoruz. Nasıl rehberlik yapabileceksin.” (Müfettiş-3)

“Bu anlamda denetimin en önemli ayağı öğretmen ile yüz yüze görüşmektir. Sorunların tespiti ve geliştirilip, iyileştirilmesine yönelik özellikle klinik denetim yapılması ve bu anlamda yeni düzenlemeler yapılması gerekiyor. Daha çok zaman ayrılacaktır. Dolayısıyla eğitiminde niteliği artacaktır diye düşünüyorum.” (Müfettiş-6)

1.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Denetim ve rehberlik uygulamalarına ilişkin sorunların ardından, müfettişlerin sorun olarak gördüğü ve en çok üzerinde durduğu nokta öğretmenlerdir. Müfettişler öğretmenlerin bölgesel ve bireysel farklılıkları göz önüne almadan, çoğunlukla hazır programları kullanarak eğitim programlarını düzenlediği yönündeki şikâyetlerini dile getirmişlerdir. Bu durumun, eğitimi yaratıcılıktan uzak, tek düze ve verimsiz bir hale getirdiğini aşağıdaki ifadelerle dile getirmişlerdir:

“Eğitim diyor ki; öğrenci üretken olacak. Türkiye de hiç kimse üretken değil yani okulöncesinde başlayabilse üretkenlik diğer aşamalara da gelecek yani. (...)Öğretmen programı açıp okumamış (...) Bilmiyor. Yani ezbere gidiyor. Bir sene önceki öğretmenin yaptıklarını uyguluyor. Sadece tarihlerini değiştiriyor. Planları uygulamayı eğitim zannediyor ama programı bilmiyor. Bakıyorsun planlarına aynen not almış değiştirmemiş, yanlış şeyler yapmış. Orada yapamayacağı şeyleri yazmış. İşte bunları kendine göre uyarlaması lazım. Programın esnekliği var.” (Müfettiş-1)

“Siz nitelik konusunda zümre öğretmenlerini inceleyebilirsiniz ama zümre öğretmenlerinin hepsi kopyadır. Ben çok rastladım. Zümre öğretmenleri getirir, incellersiniz evrakı; maddelerini değiştirmemiş, öylece kalmış. Yani kendine özgün,

özgü, ben gerçekten bir şeyler üreteyim yok. Kimse bunun peşinde değil.”
(Müfettiş-2)

“...böyle hep açık olup çocukların yaratıcı özelliklerini bitirmiş. Her şey ile yaratıcılığı zihinsel olarak kalıp haline getirmiş bir yapı içerisinde. Okul binaları da sınıfları da böyle, uygulamalar da böyle. Hepsinin böyle olduğu bir yerde örneğin; şarkılardan, masallardan bahsettik. Çocuk bir tane doğaçlama bir şey bilmiyor. Eskiden çocuklar sokağa çıkar. Üç beş çocuk kendi kendilerine böyle sayışmalar, doğaçlama şeyler söylerdi. Şimdi İnan ki üç tane çocuk bir araya gelip bir oyunu kurgulayamaz hale gelmiş. Bütün bunların topyekün gözden geçirilmesi lazım.”
(Müfettiş-2)

Öte yandan öğretmenlerin tüm bu yaratıcılıktan uzak ve hazır program kullanma eğilimlerine ek olarak, davranışçı kalıpların dışına çıkamadıkları Müfettiş-1 tarafından şu şekilde eleştirilmektedir:

“Bizim okullarda ne yapılıyor; öğretmen “boya yapacağız haydi!” diyor. Kâğıtları, boyaları veriyor. Sınırlandırılmış zaten. Çocuk onu taşırmadan boyuyor tamam. O bitiyor, toparlanıyor. Şimdi masal okuyacağız. Öğretmen masalı okuyor, soru soruyor tamam. Her gün robot gibi rutin olarak gidiyor bu ve tam bir faşizm yani çok katı kuralları var. Okulöncesi eğitim çok katı ben iki çocuğumu da gönderdim. Okulöncesi öğretmenleri çok katılar. Belki sınıfta düzeni sağlamak için yapıyorlar ama çok katılar yani. Herkes put gibi kurallara uyacak okulda.” (Müfettiş-1)

Müfettiş-3, öğretmenlerin özellikle bölgesel ve bireysel farkları göz ardı etmesini, programın esnekliğinden faydalanmamalarını aşağıdaki ifadelerle eleştirmiştir:

“Çünkü öğretmenler daha ziyade bu programlarını yaparken yani yıllık planlarını yaparken hazır bir yıllık plan anlayışı var öğretmenlerde. Şimdi burada sisteme giriyor, siteye giriyorlar. Türkiye genelindeki hazırlanan yıllık planları aynen indiriyorlar. Kendi okullarına çevreye ve ya bölgelerine yansıtıyor ve okuluna yansıtıyorlar öğretmenler. Şimdi orda yapılacak olay sudur yani. O programı indirecekler kendi okullarına uyarlamaları gerekiyor yani. Şimdi uyarlanmadığı için de biliyorsunuz, bireylerdeki çalışma şekli, zeka durumu, çocukların davranışı farklı farklı olduğu için değişik çevrelerden gelmiştir. Bu değişik çevreye bunların yansıtılması gerekiyor, çocuklara burada bir sıkıntı oluyor yani. O planı aynen uyguladığı zaman öğretmen ne yapıyor? Bir takım zorluklarla karşılaşılıyor yani. Niçin? Çünkü o çocuğun seviyesi ona uygun değildir yani. O programa uygun değildir, çünkü diyelim ki bir geçekondudaki öğrencilerin durumu ile normal bir merkezi okuldaki çocukların seviyelerinin farklı farklı olduğunu görüyoruz yani. İşte bu farklılıklar olduğu içinde aynı programın çocuklara uygulandığı zaman sıkıntılar doğuyor yani. Aslında programlar hazırlanırken bir çevre yani bana göre bir bölgeye göre hazırlanması gerekiyor yani. Bu çok önemli. Şimdi öğretmenler n’apıyor? Bu girdi ve çıktılar almıyorlar. Yani çocukların seviyesine indirgemiyorlar programı indirgenmesi gerekiyor. İndirgenmiş olsa idi çocuklardaki bir takım becerileri kazanmış olacaktı yani. Ama ee şimdi diyelim ki doğudaki çocuklara bakıldığı zaman şimdi oradaki öz bakım becerileri yönünden çocuk mesela ayakkabısını giyemiyor veya çorabını giyemiyor. Ama bir orta Anadolu veya batıdaki illere bakıldığı zaman çocuk rahatlıkla zaten evde çorabını da giyebiliyor ayakkabısını giyebilir yani. Bu yönden mesela farklılar oluşuyor bu farklıların planlara yansıtılması gerekiyor. Planlara yansıtılsa dahi hiçbir öğretmenin ben geçmişte görüldüğü gibi planları önüne açıp da plandan yararlanmıyor öğretmenler yani.” (Müfettiş-3)

Yukarıdaki ifadeleri destekler nitelikteki bir diğer sorun da öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duymaması ve mesleki donanımlarından kaynaklı olarak eğitim süreçlerinin olumsuz etkilendiği yönündedir.

“Yani bütün merkezde olan bu işin lokomotifini olan öğretmeni gözden geçirmek lazım. Yani biz rehberlik yapacağız ama rehberliğe açık mıyız? Siz bir kişi ile konuşmak istediğinizde arkasını dönüp gidiyorsa... Yani bu fiziksel olarak değil de ruhen arkasını dönüyor adam. Her şeyi kapatıyor. Yani böyle bir yer de sizin çokta üzerine ekleyebileceğiniz bir şey yok her şeyden önce. Yani bütün algıların gözden geçirilmesi lazım. Bunu yaşadık orada gördük.” (Müfettiş-2)

“Rehberlik ve denetimde bizlerin çok karşılaştığı sıkıntılardan birisi şu: öğretmenlerin rehberlik ihtiyacı hissetmesi lazım. İhtiyaç konusunda pek istekli değiller. Bu neden kaynaklanıyor: denetimin doğasında olan bir şey vardır. İnsanlar denetlenmeye karşı direnme çabasıdadır. Bu doğaldır. Ne kadar yeterli olursa da olsun. Bir ikincisi de: geçmişten gelen bir denetim anlayışıdır. Klasik denetim anlayışından kaynaklı ön yargıdır. Ön yargılar ortadan kalkmadı. Dolayısıyla öncelikler müfettişler, müdür öğretmenlerin yanında, karşısında bir köprü vazifesi görecek. Ön yargıların ortadan kalkmasına yönelik bir düzenlemeler yapılması lazım. Bu nasıl olur? Oturulur, konuşulur. Bu alanda yeterli olan paydaşlar tarafından öncelikle bu ön yargının ortadan kalkması lazım ve bir diğeri; öğretmenlerin denetim ve rehberlik konusunda istekli olup ihtiyaç duyması lazım. Hangi alanlarda yeterli hangi alanlarda yetersiz olup olmadığını bilip kendilerini yetiştirmeye yönelik alanları tespit edip ihtiyaç duyması lazım. O alanlarda özellikle gerekli çalışmaları müfettişlerin yapması lazım.” (Müfettiş-4)

“Günümüzde bilgiye ulaşmak çok kolay. Yani yeter ki istekli olsun öğretmen. Yani internetten dünyanın her yerine ulaşabilir. Bu yönetmelik olabilir. Yani buradan bir numara öğretmen. Her zaman bunu söylüyorum yani. Esas işi yapan öğretmendir. Onun olaya bakış açısı her şeyi çözer ya da çözmez. İstekli olursa sorunları çözebilir, farklı uygulamalar bulabilir. Yeter ki istekli olsun. Çalışmalarda bize talepte bulunması lazım ya da okul eğitimi olacak. Okul eğitimi burada üniversiteler. İlla iki tane müfettişe gerek yok yani. Yani sizin gibi eğitimciler de yapabilir. Yani isteyecek yeter ki istesin yani.” (Müfettiş-1)

“...var köşe var da peki öğretmen flüt çalabiliyor mu? Yani öğretmen bir müzik aleti çalabiliyor mu? Ya da öğrencilerle birlikte bir müzik grubu kurup onları kullanabiliyor mu? Yok.” (Müfettiş-1)

Yukarıda, öğretmenlerin yaratıcılıktan uzak, bireysel ve bölgesel farklılıkları göz ardı eden, mesleki gelişime kapalı eğilimleri eleştirilmişti. Müfettişlerin dile getirdiği öğretmen kaynaklı sorunlardan bir tanesi de atanma sorunları ve mesleğe sadece “memuriyet” gözüyle bakılmasıdır. Müfettişler, öğretmenlerin, bir devlet kadrosuna atandıktan sonra kendilerini her türlü gelişime kapatıp, sadece atanabilecekleri daha avantajlı şehir ve bölgelere dair kaygı taşıdıkları; sınıflarında verimli eğitim yürütmekten çok mesai saatini doldurma çabası güttüklerini düşünmektedirler. Bu düşüncelerini de aşağıdaki ifadeleriyle açıklamışlardır:

“...Öğretmenlerimizin geldiği noktada atandıktan sonra artık her şeyi hallettik. Yani atandıktan her şeyi hallettik. Hiç kimsenin eğitimin kalitesini arttırmak için ortaya bir çaba koyalım, işte bir sancı çekelim yok. (...) Yani öğretmenlik eşittir devlet memurluğu. Böyle bir ortamda niteliği arttırmak adına bizim de yapabileceğimiz bir şey kalmıyor.” (Müfettiş-2)

“Çünkü öğretmenlerimiz orada sadece mesaisini doldurmak için çalışıyor.” (Müfettiş-3)

“Öğretmen acaba ben göreve başladım, iş bitti olmamalı. İş para kazanma değil mesleği sevmektir. Her şeyden önce meslek aşkı ile donanmış bir öğretmen yetiştirilmesi gerekiyor.” (Müfettiş-5)

“...Peki ne var? Acaba ben buradan nasıl gidebilirim, nasıl yolunu bulsam buradan merkeze gitsen. Merkeze geldi. Merkeze gediği zamanda evime yakın okula nasıl giderim. Şimdi bu profildeki bir öğretmene müfettişin eğitimin kalitesini arttırmasına yönelik söyledikleri ne kadar tesir eder? Öğretmen kafasında şunu biliyor: ben köseler köyünden çıkacağım. Merkez bir okula geleceğim. Oradan da Eskişehir'e geleceğim gibi sürekli böyle bir anlayış var.” (Müfettiş-2)

Müfettişlerin, öğretmenden kaynaklı olarak açıkladıkları bir diğer problem de gelişim gözlem raporlarının verimli doldurulmamasıdır. Müfettiş-3, raporların eksik, yanlış ve verimsiz doldurulmasının dezavantajlı çocukların daha da aleyhine bir sonuç yarattığını irdelemiştir:

“Okulöncesinde hazır formlar var yani. İşte diyelim ebeveyn formu, ondan sonra gelişim raporları gibi. Bir de gözlem formları var ama bunlar sadece işaretleniyor yani. Hiçbiri, bazı, gibi yönlü böyle maddeler var. Ama not olarak çocuğun detaylı bir gelişim raporunu biz görmüyoruz yani. (...) Okulöncesi içinde 8 tane formu dolduruyor yani. Ama bazı şeylerde çocuğun gelişimi ile ilgili orada biz soruları göremiyoruz. İşte burada diyelim ki; bir engelle ilgili işte demin bahsettiğimiz gibi engelle ilgili orada herhangi bir formların hiç birinde bir şey yok yani. Onun da konulması gerekiyor. Mesela çocuk çok içine kapanık yani hiç konuşmuyor çocuk ve konuşturamıyor öğretmen. Bir dönem geçmiş çocuk konuşmamış. İkinci dönem başlamış yine konuşmamış çocuk. Peki bununla ilgili sen formda işaretledin mi? Ne yaptın diyoruz. Yok. Ama bu gözlem formlarının içerisine o notu yazması gerekiyor öğretmenin.” (Müfettiş-3)

Müfettiş-5 ise öğretmenlerin özellikle molasız çalışmasının önemli bir sorun olduğunu “*Bunların teneffüsü yok. Öğretmenler ne zaman dinlenecek. Adam 500 dk devamlı bunlarla.*” ifadesiyle dile getirmiştir.

1.3. Fiziksel Koşullarla İlgili Sorunlar

Okul öncesi eğitim sisteminde müfettişlerin en çok eleştirdiği noktalardan birisi de fiziksel koşullara yöneliktir. Bu sorunlara yönelik görüşler aşağıda sunulmuştur.

Fiziksel koşulların bölgesel farklılıklara dayalı olarak çeşitlilik göstermesini Müfettiş-5 aşağıdaki ifadesiyle açıklamaktadır:

“Okulöncesi Türkçeyi yeterli konuşabilmesi için yaygınlaştırılması tabi ki önemli burada. O doğudan gelip yerleşen insanlarımızın gittiği köy okullarımız var. Okulda 2 tane sınıf var yani. Öğretmen sorunlu, problemlî. (...) Öğretmenin çoluğu çocuğu var, eşinden ayrılmış falan... Ama şimdi oradaki çocuklar gerekli eğitimi alamıyorlar. Bu da farklılık. Dediğiniz çok doğru. Okullar arasındaki öğretmen dağılımı ve öğretmen donanımı, veli profili de çok önemli. Onların uygun şekilde desteklenmesi pilot okullarla, yerinden ayrılmış bir öğretmen varsa havuzda bekleyen öğretmenlerden devreye sokup orada ki eğitimin öğretimin devam etmesi gerekiyor yani. Diyelim ki; 180 iş günü varsa bunun anca 100 günü rapor izninden geçip 80 günü eğitim yapan durumlarla karşılaşıyoruz. Ya da her iki sınıfı birleştiriyor. Yirmi artı yirmi kırk çocuk oluyor. Buna göre öğretmeninde performansı ne derece yaralı olur kalabalıkta. Buna benzer lokal sorunlar var yani. Buna göre çözümler üretilmesi lazım yani...” (Müfettiş-5)

Kalabalık sınıfların eğitimi verimsizleştiren önemli bir unsur olduğunun altı çizilmiştir.

“...her iki sınıfı birleştiriyor. Yirmi artı yirmi kırk çocuk oluyor. Buna göre öğretmenin de performansı ne derece yaralı olur kalabalıkta?” (Müfettiş-5)

“...bazı okullarımızda kalabalık sınıflar var. Sınıf yönetimi söz konusu. Öğretmenin kendini çok yıpratması söz konusu...” (Müfettiş-6)

Müfettişler, özellikle ilkokul bünyesindeki anasınıflarının fiziksel olanaksızlıkları konusundaki kaygılarını dile getirmişlerdir. Müfettiş-3 ve Müfettiş-3'ün ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Şimdi ilkokullar bünyesinde anasınıfları var. Anasınıfları genelde yalıtılmış olur. Okulun bir köşesinde olur. İletişim fazla olmaz. Ne öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ne de idareci ve diğer öğrencilerle etkileşimi söz konusudur. Bahçesi de yok. Sınıf ortamında 6 saat ve ya işte artık kaç saatte etkinlik yapıyorsa. Bu durum olumsuz bir şey yani. Fiziki ortamların çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi lazım. Anasınıfı öğretmenleri ile ilkokul öğretmenleri ve diğer öğretmenler etkileşiminin bir şekilde yapılması lazım, sosyal olarak. (...) İlkokullar bünyesinde anasınıflarının yeterliliği küçük küçük odalar veriliyor.” (Müfettiş-4)

“Bodrum katlarda yani. Yönetmelik de diyor ki “ışık alan, uygun olan yeri anasınıfı olarak düzenle” diyor. Biz incelemeye gittiğimizde buna bakıyoruz yani. Ama bodrum katta açılmış. Neye dayanarak, nasıl açmışlar.” (Müfettiş-3)

Müfettişler, okulların açık oyun alanlarının kısıtlı olmasını, özellikle ilkokullar ve ortaokullar bünyesindeki anasınıflarının büyük motor gelişimini sağlayacak oyun alanlarının olmamasını şöyle dile getirmişlerdir:

“Şimdi öğrenciler bir kere doğaya açık değiller. Gidelim bakalım; kaç tane okulöncesi eğitim anaokulu ya da anasınıfı doğa ile iç içedir. Yani çocuk bahçede börtü böcek ile iç içedir. Göstermelik bazı okullarda kafes içinde oluyor bir tane tavşan bir tane kedi oluyor. Yalandan doğa bahçesi.” (Müfettiş-1)

“Bahçeleri yok. Doğa ile çevre ile gelişim içerisinde olması gereken mevzuatta da belirtilen şeyler var. Ekipmanlar var. Trafik köşesi, seti gibi. Yani bir sürü şey. Bunlar eksik (Anasınıfları).” (Müfettiş-4)

Yine eleştirilen noktalardan birisi, şu an mevcut olan sınıfların çoğunun, okul öncesi eğitim programının gerektirdiği merkez/köşe uygulamalarını gerçekleştirilmeye elverişli olmadığıdır. Bu merkezlerin sadece isim itibarıyla geçtiği, sınıflarda verimli bir şekilde gerek yeterli alan gerekse yeterli materyalle desteklenmediği ifade edilmiştir.

“Şimdi gidiyorsun okulöncesine doğa köşesi var. Fen, müzik, matematik köşesi var. Var köşe var da peki öğretmen flüt çalabiliyor mu? Yani öğretmen bir müzik aleti çalabiliyor mu? Ya da öğrencilerle birlikte bir müzik grubu kurup onları kullanabiliyor mu? Yok. Biz gidiyoruz ama hocam var mı müzik köşesi? Var. Tamam, o zaman. İşte nitelik yok.” (Müfettiş-1)

“...okullarımızda saydığımız mevzuatta ki köşeler mevzuat olarak var. İşlev olarak yok. Araç gereç olarak yok. Bu nedenle; o programlarda geçen köşeler devlet okullarında ve küçük anaokullarında yok. Belki özel anaokullarında vardır.” (Müfettiş-5)

“...olması gereken mevzuatta da belirtilen şeyler var. Ekipmanlar var. trafik köşesi, seti gibi. Yani bir sürü şey. Bunlar eksik.” (Müfettiş-4)

1.4. Niteliği Geliştirme Vizyonuna İlişkin Sorunlar

Niteliği geliştirme vizyonuna ilişkin sorunlar kategorisi altında genel olarak bakanlık, yasal-yönetmelik metinlere yönelik uygulamalardan kaynaklı aksaklıklar dile getirilmiştir. Bu kategori altında yer alan kodlar aşağıda sıralanmıştır:

Bakanlığın eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik çalışmaları göz ardı ettiği dile getirilen kaygılardan bir tanesidir. Müfettişler, nitelik yerine nicelik odaklı çalışmalar odaklanmanın, kaliteyi ıskalamaya sebep olduğunu dile getirmektedirler. Aşağıda müfettişlerin bu görüşlerini destekleyen ifadeleri sunulmuştur.

“Yani her şeyden öte MEB’in denetim sistemi ile ilgili belki de en çok tartışılması gereken nokta şurası: eğitimin niteliği konusunda bir vizyon oluşturmuyoruz. Hep yönetmelik, mevzuat bu tür hükümlerin yerine getirilip getirilmediği konusunda daha çok denetim gerçekleşiyor. Yani daha önceki yapılan denetimlerde de buradaki değerli müfettiş beylerin tecrübelerinden de bahsediliyor. Yapılan denetimlerde de öğretmenle ilgili görüşmelerimizde de öğretmenin sınıf içerisindeki durumunu izleme 1 saat bilemediniz 2 saat. Bu da yeterli değil. Yani bir bütünleşip bu denetimin sonuçlarını gelecekte planlayabilecek nitelikte bir çalışma olmuyor. Formlar yazılıyor, çiziliyor, dosyalanıyor, gidiyor. Seneye bir daha aynı şeyler. Bu şekilde yapılan denetim formaliteden ibarettir ve gerçekten amacına hizmet etmiş ve niteliği değiştirecek bir özellik taşıyor yani.” (Müfettiş-1)

“Aslında bizim bakanlığın ismini değiştirmek lazım. “Milli Öğretim Bakanlığı” yani uygulamalar hep bu yönde. Yani çünkü biz şu an çocuğun eğitim boyutunu kenara itip bir üst öğrenime geçiyoruz.” (Müfettiş-2)

“Bu anlamda denetimin en önemli ayağı öğretmen ile yüz yüze görüşmektir. Sorunların tespiti ve geliştirilip, iyileştirilmesine yönelik özellikle klinik denetim yapılması ve bu anlamda yeni düzenlemeler yapılması gerekiyor. Daha çok zaman ayrılacaktır. Dolayısıyla eğitimde niteliği artacaktır diye düşünüyorum.” (Müfettiş-4)

“Şimdi denetimin amacına baktığın zaman: kontrol, iyileştirme, geliştirme diye sayabiliriz. Şimdi bu bizim kılavuzların ağırlık verdiği nokta kontrol noktası. Asıl kontrol yaklaşımı; evrakta var mı bir şey, ne yaptın ne yapmadın, onu doldurdun mu bunu doldurdun mu. Biz su anda ancak bu kontrol işlemini gerçekleştiriyoruz. Seneye de bilgisayarın başına oturacağız var-yok yapacağız. Bu otomatik olarak çıkacak. Müfettiş kendi yorumunu hiç katmayacak. Bu iyi midir, kötü müdür? O yarı bir tartışma konusudur. Yalnız denetimin iyileşme ve gelişme ayağı ne olacak? Şimdi denetimin iyileşmesi için, gelişmesi için öğretmenin ve müfettişin iş birliği yapması gerekiyor. Yani diyelim; ortada gelişmesi gereken bir alan tespit ettik. Amaç bu zaten iyileştirmek gerekiyor olumsuzluğu. Bunun içinde öğretmen ile iş birliği yapmamız gerekiyor. Şu anda bana göre biz bu sistemdeki bu ayağı zayıflattık. Yani öğretmenle çok fazla iletişim haline geçemiyoruz. Onun görüşünü alamıyoruz. Tamam toplantı yapma hakkımız var ama biz ne yapacağız kendi görüşümüzü söyleyeceğiz onlar ise konuşmayacak ve gidip geleceğiz. Eğitim ortamlarını geliştirmeye yönelik olarak konuşmamız gereken hususlar zayıfladı diye düşünüyorum. (...) Biz şu anda 3 yılda 1 okula teftişe gideceğiz. Yeni sistemimiz öyle.” (Müfettiş-1)

“...konuya niceliksel olarak bakılıyor. Niteliksel olarak bu da çok değerlendirilmiyor. Yani o yüzden bizim farklı branşlarda olmamız şu anlamda eğitimin niteliği kalitesi

yönünde ve ya branşa branş müfettişinin girmesi yönünde çok da yapılacak bir şey yok.” (Müfettiş-2)

“...Efendim iste Avrupa Birliğinden beri okulöncesinde şu kadar mesafe kaydettik. Hep sayılar var ortada ama kimse kalite konuşmuyor. Oysa ki müthiş bir kalite sorunu var.” (Müfettiş-6)

Yukarıda ifade edilen nitelik/nicelik sorunsalına ek olarak, yürürlüğe koyulan program, yasal-yönetimsel metinlerin kâğıt üzerinde kaldığı ve uygulamaya dönemediği eleştirilen noktalardan bir diğeridir.

“Bakanlık bir gün onu yapıyor. Kitaplaştırıyor ama bunu genele yaymıyorlar.” (Müfettiş-1)

“Uzmanlar hazırlıyor da yani kâğıt üzerinde hazırlıyor.” (Müfettiş-5)

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasının, erişim ve okula devam konusunda da engel oluşturduğu eleştirilen bir diğer noktadır. Müfettiş-4 bunu aşağıdaki cümlelerle dile getirmiştir:

“Devam konusunda kırsal kesimde sıkıntılar var. Eskişehir üzerinden baktığımız zaman taşıma kapsamında öğrenciler köylerden merkezi okullara taşıyor. Okulöncesi taşınmıyor yani bu büyük bir sıkıntı. Oradaki çocuklar mahrum kalıyor okulöncesinden. Yani okulöncesinin önemi tartışılmaz.” (Müfettiş-4)

1.5. Yöneticilerden Kaynaklı Sorunlar

Müfettişler, okul öncesi eğitim sistemini aksatan sorunların bir boyutunun da okul yöneticilerinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Güncel uygulamaları takip becerileri ve düzenli sınıf denetimleri gerçekleştirme konusunda eksikleri aşağıdaki gibi dile getirmektedirler:

“Şimdi şöyle bu; okulöncesi eğitim kılavuzu, rehberlik denetim kılavuzu şeye göre hazırlanır. Yani yönetmeliğe dayandırılmış; dayanaklı yapılır. Tabi şimdi tümünü reddetmek, tümünü kötülemek demek böyle pek olanaklı değil, tabi iyi yönleri de var. Ancak şunu söyleyeyim, yöneticilerimiz de öğretmenlerimiz de eğer bu yönetmeliğe göre değerlendirilirse çok zayıf yönleri ortaya çıkacaktır. Ben bunu gördüm. Çünkü, zaten gerek özel kesimde gerek devlet kesiminde öyle şey bir müdür yok yani. Bu olayı anlayan, böyle gerektiğini yapan bir müdür göremedim ben bu sene burada. Çok şey yani; mevzuattan haberi yok, okul aile birliğinden haberi yok, öğretmenler toplantısından haberi yok. Bu nedenle; bu yönetmelikte yönetici bakımından sıkıntılarımız var.” (Müfettiş-6)

“İşte mesela yönerge diyor ki; okulun bir köşesine okulun tarihçesi yazılması gerekiyor. Bu sene gittim hiçbir okulun tarihçesini göremedim. İkincisi; diyor ki okulun bir köşesinde velilere yönelik eğitim çalışmaları olmalı. Onu da göremedim. Bir diğeri müdürün hiçbir şeyden haberi yok. Mesela ilköğretim ile okulöncesi birleşmiş diyorum. Farkında değilim diyor. Dedim “Peki, okul öncesi programı öğretmen tarafından, okulöncesi seminer çalışması yapıyor mu?”, “ Yok.” dedi... Okulöncesi müdürlerine diyorum ki; 2015-2019 yılı için stratejik plan yaptınız mı? “Hocam o nedir?” diyor. Yani, olmaz bu böyle. Bu iş stratejik plan istiyor. Çünkü hedefleriniz nedir..?” (Müfettiş-6)

“İşte denetim formları içerisinde bunlar olduğu için biz bunları okul müdürünün beyanına göre değerlendirme yapıyoruz. Bu da bana göre yani okul müdürünün beyanı sınıfa sık sık giriyor mu? Bana göre; çok az giriyorlar. Çünkü nedir? O idari çalışmalardan sorumlu olduğu için sınıfa bir kere zor giriyor yani. Biz okul müdürüne soruyoruz, yani ders ziyaret defterlerini soruyoruz. “Var mı?” diye, “var” diyor ama hiçbir şey yok yani. Biz de diyoruz ki en az her dönem birer kez sınıf ziyaretleri yapınız. Gerekli notları alınız. O notlarda o alanlarla ilgili neler yapılmış, hangileri mesela artıda hangileri ekside yani bu anekdotların alınması gerekiyor. Bunları biz göremiyoruz. Göremeyince denetim formlarındaki o sorulara biz sağlıklı cevap vermemiş oluyoruz. Biz sadece idare boyutunda defterler tutulmuş mu, gelir giderler doğru mu? Bunları görebiliyoruz yani. Öğretmenin çocuğa nasıl yaklaştığını, çocuğa neler verildiğini, hangi becerilerin kazandırıldığını, hangi alanlarda çocuğun eksik olduğunu bunları göremiyoruz yani.” (Müfettiş-3)

Ancak bunlara ek olarak, özellikle ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin iş yükünün oldukça ağır olduğunu da eklemişlerdir:

“Çünkü devasa okullarımız ve bunun gerçekten çok fazla iş yükü var... Şimdi bizim okullarımızı düşünün. Devasa okullarımız var yani 100-120 tane öğretmeni olan okullarımız var. Buraya bir müdür tayin ediliyor. Yani genel anlamda nitelikleri açısından şimdi buradaki müdür hangi işe bakacak? Görev tanımı dedi arkadaşlarımız. Okulun fiziki yapısı ile mi ilgilenecek, eğitim kalitesi ile mi ilgilenecek, okulun mali konusu ile mi ilgilenecek. Döner sermayesi varsa; ayrıca bunun la mı ilgilenecek. Artı bu sistem ile ilgili iş-kur kapsamında orda, burada, şurada bunlarla mi ilgilenecek. Yani böyle birçok konu var. Yani geniş bir yelpaze var. Böyle bir durumda okullarda mutlaka yöneticilik ile ilgili çalışmaya meydan vermeden okulların eğitim kalitesini arttıracak bir eğitim koçluğu, eğitim yöneticisi diyebileceğimiz ve onun yanında birde okulların fiziki şartlarıyla ilgilenecek. İşte dedikleri gibi; bir cam kırılıyor. Müfettiş ve ya ilçe milli eğitim müdürü geliyor. Yani denetim ile ilgili yetkili olanlar. Tek baktığı hocam bu cam niye kırık? Param yok. Yani şimdi böyle bir durum karşısındaki okul yöneticisini psikolojik durumunu siz düşünün artık. Oda ne yapıyor. Eğitim öğretim ile ilgili noktalar nasıl olsa bir şekilde yürüyor. Okulun fiziki yapısı ile ilgileneyim, görüntüsü ile ilgili mücadelesini veriyor. Şimdi okullarda beyaz bayrak meselesi var. Temiz okullarla ilgili. Şimdi bunun uygulamalarına bakıyorum. Bununla ilgili olarak velilerden 200 tl aidat istiyor misal. Adı da başış. Yani bu şekli ile şimdi bu okul müdürü ön plana çıkıyor. Neyin ön plana çıktığı beyaz bayrak ile ilgili. Okul peki niye temiz. Tabi ki temiz o kadar çalışanın var.” (Müfettiş-2)

Bu koşullar altında çalışırken, her düzeyden sınıfı gözlemlene konusunda farklı alt yapılardan geliyor olmanın da bir sorun oluşturduğunun altını çizmişlerdir. Yöneticilerin çoğunlukla okulun fiziksel koşulları ve bütçesine odaklı işler yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple çoğunlukla eğitim lideri olarak çalışmadıkları, öğretmenle iletişimlerinin verimli olmadığı, yeterli sınıf denetimi gerçekleştirmedikleri gibi sorun durumlardan bahsetmişlerdir. Aşağıda, bu görüşlerini ortaya koyan alıntılar mevcuttur:

“Bakınız bu sene, okulöncesi denetledim. Okul müdürü sınıf öğretmeni olarak atanmış. Artı bir de özel okula gittim o da emekli sınıf öğretmeni olarak atanmış. Yani okulöncesi eğitim almamış. Çok az kişi okulöncesi eğitimi almış. Rehber öğretmen okulöncesi kurumuna müdür olmuş. Bakın buralarda hep sıkıntılar var. Önce okullarda yönetici çok önemli. Bu meslekte temel işlev öğretmenindir diyoruz

ama bu geçmişte doğrudu. Fakat bu gün yöneticilerimiz çok önemli hale gelmiştir.” (Müfettiş-6)

“...gerçekten de müdürlerimizin çoğu eğitim lideri değiller. Genelde fiziki mekan, parasal işler, okulun araç gerecini temin etme konusunda birde velileri avutma konusunda iyiler. Ama dediğimiz gibi eğitim liderliği konusunda çoğu ya özelliğini ortaya koyamıyor ya da gerçekten yok. Bundan dolayı da eğitim niteliği artmıyor. Çünkü müdürler de nitelikli olduğu için atanmıyor yani.” (Müfettiş-2)

“...şimdi karşılaştığımız sorunlar şöyle yani: öğretmen ve yöneticilerin işbirliği içinde çalışıp çalışmadıklarını tam bilemiyoruz yani. Kâğıt üzerinde var. Gerçekten var mı yok mu bunları tespit edemiyoruz. Bir diğer olay ise; okullarımız da ekip çalışması benimsememiş. Ama bunun yapılıp yapılmadığını tam olarak bilemiyoruz. Gerçekten okul yönetiminin kaliteyi sağlamaya yönelik çabası var mı? Bu da önemli...” (Müfettiş-6)

1.6. Personel İstihdam Politikalarındaki Sorunlar

Görüşmede, personel istihdam politikalarının eğitimin her düzeyindeki uygulamalarını etkilediği tartışılmıştır. Özellikle Kamu Personeli Seçme Sınavı ile gerçekleştirilen atamaların öğretmenliği ölçmede yeterli olmadığını eleştirmişlerdir:

“...öğretmen, öğrenci ile çok iyi iletişim kurmuş, öğrenci arıyor, sorularını soruyor. İnmiyorlar omuzdan aşağıya neredeyse ama oda o da atanmamış bir öğretmendi. Ertesi sene atandı ama işini çok seviyor. /..ezberleyip geçebilirsiniz.” (Müfettiş-1)

“Öğretmen işini öyle güzel yapıyordu ki ama atanmamış yani ama yaklaşımı çok güzel. Kpss yi geçememiş yani.” (Müfettiş-3)

“...zaten KPSS ile bilgi ölçmekle öğretmen olunuyor. Belki gerçekten yetenekli olup kpss yi tutturamayıp bu işi yapabilecek insanlarımız var. Buradaki ölçme ve değerlendirme ile mesleğe alınmada uygun değildir. / kpss de ölçüt değil yani” (Müfettiş-5)

Müfettiş-4, okul yöneticilerinin sık aralıklarla rotasyonunun okullarda istikrarsızlık ve zaman kayıplarına sebep olduğunu aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

“Son yıllarda sık sık idareci değişikliği oluyor. İdarecinin görev tanımı ortadan kaldırılmıştır. Sık sık değiştirilmesi eğitim öğretimde sürekliliği ortadan kaldırıyor. Tutarlılığı da ortadan kaldırıyor. Bu durum kurum için dezavantajdır. Sık sık değiştiği için mevzuata hakim olamıyor. Pedagojik yönden yeterliliğe sahip olamıyor. Çevre ile bütünleşmesi açısından ve sorunları görme, çözüm üretmesi açısından sıkıntılar yaşanıyor. Öğrenene kadar zaman geçiyor. Eğitim uzun soluklu bir süreçtir. Pahalı bir süreçtir. Hata götürmez. Hata telafisi çok zordur. O yüzden bu sıkıntıların ortadan kalkması lazım. Bir idareci görev tanımlaması yapılıp süreklilik arz etmesi gereklidir. Her şeyin üzerinde tutulması lazım. İdarecilerin bu konuda hizmet içi eğitimler alması gerekiyor. (...) Okul idarecilerinin sık sık değişmesi dedik. Okul idarecilerinin yeterli donanıma sahip olmaması, yeterli şekilde hizmet içi seminerlerinden geçirilmemesi... (...) Sık sık idareci değişiklikleri oluyor.” (Müfettiş-4)

Müfettişler, okul öncesi eğitim düzeyinde ihtiyaç duyulan yardımcı personel kadrolarının devlet tarafından sağlanmamasını eleştirmektedirler. Bu durum okul yönetimleri ve okul öncesi öğretmenlerini etkilemekte, başış adı altında toplanan paralarla bu yardımcı personelin giderlerinin karşılanması sağlanmaktadır. Bu da

ücretsiz eğitim anlayışıyla çatıştığı gibi pek çok okul yardımcı personel istihdamını gerçekleştirememektedir. Aşağıda müfettişlerin ifadelerine yer verilmiştir:

“Anaokulları temizlik, hijyen için muhakkak yardımcı personel alıyorlar. Devlette bunu parasız halletmeye çalışıyor. Personel göndermiyor. Bu seferde okul aile birliğinden para istiyor. Böyle bir paradoks yani.” (Müfettiş-1)

“Yani bütün bunlara baktığımız zaman yöneticilik ile ilgili kavramların yeniden gözden geçirilmesi lazım ve okul yöneticiliği bir eğitim yöneticiliği olarak planlanmalı ve düzeltilmelidir.” (Müfettiş-2)

“Yeterli personel de yok yani yardımcı personel.” (Müfettiş-4)

Geçmişte okul öncesi öğretmenliği kadrolarına yapılan usta öğretici ve sınıf öğretmeni gibi atamaların bugüne yansımalarının hala sürdüğü ifade edilmiştir. Müfettiş-4, bu durumun sorun teşkil ettiğini aşağıdaki cümlelerle açıklamaktadır:

“Esas mevzu şu yani: ilk etapta okulöncesinin yaygınlaştırılmasında önce bir usta öğretici görevlendirmeleri yapıldı. Yani kız meslek lisesi çıkışlı olanların görevlendirmeleri yapıldı. Daha öncesi de sınıf öğretmenleri tayin ve benzeri olaylarla milli eğitime gelmek için okulöncesine yani ilköğretim kurumu bünyesinde açılan anasınıflarında görevlendirilmek amacı ile oraya yer tuttular. Bu şekilde; yani sınıf öğretmenlerinin, usta öğreticilerinin eğitim formasyonu almadan. Bunlar peki bu çocuklarla nasıl iletişim sağlayacaklar. Sıkıntının büyük bir bölümü buydu. Bunun aşılması gerekiyordu. Bu şimdi yavaş yavaş aşılmaya başlandı. Üniversitedeki elemanlar yeterli sayıya ulaşmış görülüyor şu anda. Usta öğretici görevlendirme bitmek üzere yani. Sınıf öğretmenliği görevlendirilmesi yok. Yani ben öyle biliyorum.” (Müfettiş-4)

1.7. Resmi Düzenlemelerden Kaynaklı Sorunlar

Müfettişlerin, görüşme süresince sorun olarak tanımladıkları bir başka alan da resmi düzenlemelerdir. Resmi düzenlemeler yasal-yönetimsel metinler, eğitim programları, yönergeler vb. metinleri kapsamaktadır. Bu düzenlemelere yönelik eleştirilerin başında mevzuatın sık değişmesi yer almaktadır. Sık aralıklarla yapılan değişimlerin eğitimin istikrarını bozduğu ve takip etmekte zorlandıklarını ifade etmektedirler:

“Bakanlığın kafası net değil. Üç sene önce tam günü savunuyordu. Okulöncesi tam gün olsun. Zorunlu hale gelinde ikili öğretim yapılabilir diyordu. Geçen sene değişti. Zorunlu olmazsa yarım gün zorunlu olursa tam gün olur diyor. Yani burada bir çelişki var. Şimdi, yarım gün olduğu zaman çocuk 8 de girecek 12-13 te çıkacak. O aynı sınıfa başka bir çocuk grubu gelecek. O sınıf temizlenmeden, havalanmadan başka bir sınıf gelecek. Burada hijyen zayıf, hava ortamı zayıf içeride. Yani burada ki amaç ne? Herkes faydalansın. Ama yani 3 sene önce tam günü savunuyordun. Şimdi ise yarım gününü. Bakanlık habire değişiyor.” (Müfettiş-1)

“...Bir de sık sık mevzuat değişiyor. Mevzuatı takip etmekte zorlanıyoruz.” (Müfettiş-4)

“...bir ülkede yasalar ve yönetmelikler sık sık değişiyorsa o ülkede başarı sağlanamaz. Oturursunuz adam gibi bütün boyutları tartışır yaparsınız. Ondan sonra sıkıntı çıkmaz. Yoksa her gün bir maddesi değişiyor.” (Müfettiş-6)

Yine okul öncesi eğitim sistemini doğrudan etkileyen son resmi düzenlemelerden biri 26.07.2014 tarihli Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim kurumları yönetmeliği ile okul öncesi eğitim yönetmeliği ile ilköğretim yönetmeliğini birleştirmek olmuştur. Müfettişler, okul öncesi eğitime yönelik spesifik düzenlemelerin olmamasını ve bu birleşik yönetmeliği aşağıdaki cümlelerle eleştirmektedirler:

"Biliyorsunuz açıkladığınız gibi yönetmelik değişti yani. Değişince şimdi denetim içindeki bazı sıkıntılar ortaya çıktı. Sıkıntının ortaya çıkmasının nedenlerinden birincisi: ilköğretim kurumlarının biliyorsunuz, ilkokulla anasınıflarının yani, okulöncesi yönetmeliğinin birlikte olması şimdi birlikte olduğu için, yönetmeliğin içerisinde yeteri kadar okul öncesi ile ilgili açıklamalar mevcut değil yani. Yani ortadaki kapsamlar ne kadar kapsanacak dayanak olarak neler vardır. Bunlar okul öncesinin ayrı olarak yani ilkokullardan ayırmamış yani bunların aslında ayrılması gerekiyor yani. " (Müfettiş-3)

"Bu ilkokulla, ilköğretim yönetmeliğinin okulöncesi ile birleştirilmesine gerek yoktur. Hayat düştü, verim düştü, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararı ayak üstü alınıyor. Arkası, berisi, gerisi düşünülmeden öylesine gerek yoktu. İki kurumun ayrı amaçları var, ayrı işlevleri var. Bunları birleştirmeye gerek yoktu." (Müfettiş-6)

"Çalışan anne baba var yani. Çocuğun ihtiyacı var. Orada tam gün olmasını istiyor ki okulunda fiziki imkanı var." (Müfettiş-4)

"Erken çocukluk eğitimi için çok özel bir düzenleme yok bizim ülkemizde maalesef." (Müfettiş-2)

1.8. Müfettişlerden Kaynaklı Sorunlar

Müfettişler, denetim süreçlerine yönelik sorun teşkil eden unsurları sayarken görevlerine yönelik olarak bazı eleştirilerini açıklamışlardır. Bunların en başında, görev alanlarındaki çeşitlilik gelmektedir. Görev alanlarının genişliğini aşağıdaki ifadelerle eleştirmektedirler:

"...müfettişin tek boyutu eğitim, denetim değildir. Yani incelemesi, soruşturma, denetim kurulu işlemleri yani biz konuda okulda öğretmenlere çok fazla katkı sağlamamız zor. Yeni sistemde biraz daha azaldı. Yani hepten azaldı." (Müfettiş-1)

"Şimdi biz müfettiş olarak mevzuatçı kimliğimiz ile öne çıkıyoruz çoğu yerde. Müfettiş geldiği zaman örneğin ilköğretim kurumları yönetmeliğine bakar. Bu yönetmelik ile ilgili öğretmenin yapması gerekenler nelerdir? Bunların karşılığına göre bir değerlendirme yapar." (Müfettiş-2)

"Bir kere bizim görev alanlarımızda çeşitlilik çok fazla. Anaokulu, ilköğretim, lise, özel kurumlar tüm alanlara biz hâkim olamayız. Dolayısı ile bizim kendi çalışma alanlarımız sınırlı olması lazım. Ben o alandan gelmiş değilim, ben o alandan gelmiş olsam gözlerim. Ben gittiğim zaman onu 3 gün 5 gün her zaman o saatte öyle güzel rollerini yapar ki öğretmen. 1-2 saatte kendisinin en güzel çalışmalarını yaptığını zannedersin." (Müfettiş-5)

Görev alanlarındaki çeşitliliğe ek olarak, farklı akademik yapılardan geliyor olmaları da görevlerini zorlaştırmaktadır. Denetlemekle sorumlu oldukları eğitim düzeylerinin çeşitliliğine karşılık, uzmanlık alanlarının farklı olması hem rehberlik

hem denetim verimini düşürmektedir. Bu durumu da aşağıdaki ifadelerle desteklemektedirler:

“Ben şimdi şahsım olarak sınıf öğretmenliği mezunu olduğum için 13 sene çalıştığım için rahat teftişimi sınıf öğretmenliğinde yapıyorum... Sınıf öğretmeni bir arkadaşa tenkitte bulunmayı kendime hak görüyorum. O yüzden branşlaşmak gerekir diye düşünüyorum. Ama mesela diyelim ki bir ortaokula gidiyorduk biz. İki sene öncesine kadar İngilizceye gir, fene gir, matematiğe, resme, müziğe gir. Yani bir insanın hepsine birden hâkim olması mümkün mü? Mıs gibi yapıyorduk ne yazık ki. Ama sınıf öğretmenliğini bu şekilde yapmıyordum. Yani olması gereken ne ise öyle yapıyordum. Uzman olması gerekir.” (Müfettiş-1)

“Bir kere bizim görev alanlarımızda çeşitlilik çok fazla. Anaokulu, ilköğretim, lise, özel kurumlar tüm alanlara biz hâkim olamayız. Dolayısı ile bizim kendi çalışma alanlarımız sınırlı olması lazım. Ben o alandan gelmiş değilim, ben o alandan gelmiş olsam gözlerim. Ben gittiğim zaman onu 3 gün 5 gün her zaman o saatte öyle güzel rollerini yapar ki öğretmen. 1-2 saatte kendisinin en güzel çalışmaları yaptığını zannedersin.” (Müfettiş-5)

Müfettişlere yönelik en çarpıcı bulgulardan bir tanesi görüşme sorularının ikinci bölümünde yer alan “güncel uygulamalara dair haberdarlık”larını tespit etmeye dair sorulara alınan yanıtlardır. Öncelikle bu soruları tekrar hatırlatmakta fayda vardır:

BÖLÜM-2: Okul Öncesi Eğitimde Kaliteyi Sağlamaya Yönelik Son Uygulamalara İlişkin Haberdarlık Durumu ve İşleyiş Hakkında Bilgi Alma

Son yıllarda politika ve uygulamada gerçekleştirilen güncellemelerin, kurumların kalitesini artırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. 2015 yılında “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı” yayınlanmıştır. Bu kitap uygulamaların belirli standartlara oturtulması açısından oldukça detaylı bir yönerge sunmaktadır.

Bu yönergeye kadar olan süreçte kaliteyi değerlendirme ve geliştirme amacıyla neler yapılıyordu? Nasıl bir yol izliyordunuz?

Bu yönerge çerçevesindeki uygulamalar Eskişehir’deki teftiş süreçlerine nasıl yansdı? Deneyimleriniz nasıldır?

Yeni uygulamalara yönelik olarak eğitim aldınız mı? Okullara eğitim sunuldu mu? Eğer aldıysanız, bu eğitimlerin etkililiği, verimliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Okul öncesi eğitim kurumlarında, rehberlik boyutunda yürüttüğünüz faaliyetler nelerdir?

Kaliteyi ölçmeye yönelik olarak geliştirilen standartların okulları değerlendirme konusundaki yeterliliğini deneyimleriniz ışığında nasıl değerlendirirsiniz?

Kaliteyi değerlendirme yönelik olarak kullandığınız ölçme araçları nelerdir? Bu araçları kullanışlılık, verimlilik ve uygunluk açısından değerlendiriniz...

Kaliteyi geliştirmeye yönelik olarak yürüttüğünüz faaliyetler nelerdir? (Sonda: Çalıştaylar, hizmet içi eğitimler, teknik asistanlık, rehberlik vb.)

Yukarıda belirtilen sorulara müfettişlerden yanıt alınamamıştır. Güncel uygulamadan haberdar olmadıklarını aşağıdaki diyalogda ifade etmişlerdir:

“Dilara: Bir kurum standartları kılavuz kitabı yayınlandı Hocam 2015 yılında. Bilginiz var mı?

Müfettiş-3: Biz orada yetersiziz yani. Çünkü daha bize ulaşmadı.

Müfettiş-5: Pilot uygulamalar yapıldı mı?

Dilara: Pilot uygulamalar yapıldı hocam.

Müfettiş-5: pilot uygulamalar Eskişehir'i içine almış mı? Hiç bizim bu konuda haberimiz yok. O zaman kendileri taslak hazırlamış.

Müfettiş-6: İnternette gördük ama daha tam kavrayamadık yani."

Elde edilen bulgular, güncel resmi düzenlemelerin uygulayıcılara ulaştırılması ve işlemeye başlama hızı konusunda düşündürücüdür.

1.9. Velilerden Kaynaklanan Sorunlar

Okul öncesi eğitim kademesinin en önemli paydaşlarından birisi de kaçınılmaz bir şekilde velilerdir. Ailenin, sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, çocuğuyla iletişimi, eğitime bakış açısı ve çocuğunun öğretmeni ve okuluyla olan etkileşimleri sürecin verimini etkileyen en önemli unsurlar arasındadır. Müfettişler, velilerin okul öncesi eğitime "bakım evi" mantığıyla yaklaşmalarından kaynaklanan sorunları aşağıdaki ifadelerle irdelemişlerdir.

"Okulöncesi eğitimin amacı ne Türkiye'de? Nedir Türkiye'de okulöncesi eğitimin amacı? Yani bunun çok iyi ortaya konması lazım. Çalışan annelerin çocuklarının korunduğu bir yer midir, çocuk Türkçeyi doğru ve güzel öğrenmek için mi gidiyor ya da işte anne baba baş edemeyip gitsin orada dursun mu diyor? Yani bunun da çok net ortaya konması gerekiyor. Ya da Sümer Mahallesi okulöncesi eğitim velisinin bakış açısı nedir? Kenar semtte ki birinin bakış açısı nedir? Çünkü Türkiye'de mahallelere göre ve kişilerin ekonomik durumuna göre eğitim yöneliyor, evriliyor. Bu okulöncesinde de ortaokullarda da liselerde de böyledir. Yani kişilerin varışlığına ve ekonomik güçlerine göre eğitim kalitesi ve eğitim alınan düzeyleri farklılaşıyor. Yani şimdi a okuluna gidiyorsunuz aylık 200 tl verirken diğeri 10 tl veriyor. Tabi bu da her şeyi değiştiriyor." (Müfettiş-1)

"...veli de öyle görüyor zaten. Veli ısrarla benim çocuğum öğlenci olsun diyen veli daha fazla oldu ikili öğretimler de. Çünkü öğleden sonra bayanların günleri var yani. Günleri olması nedeniyle; çoğunlukla öğlenci olsun benim çocuğum diye ısrar ediyor yani." (Müfettiş-4)

"Veliler ise okulöncesi eğitimin gerekliliğine inanıyorlar mı bu da önemli. Yani inanmaları lazım. Gerçekten okulöncesi eğitimi sadece orada çocukların vakit geçirmesini sağlar diye bir şey yok. Böyle olmadığını burada bir yetenek geliştirmeye, oluşturmaya yönelik olarak bir eğitim var. Bir de velilerle içten diyalog kurulup kurulmadığını da pek bilmiyoruz." (Müfettiş-6)

Ailelerin, okul öncesi düzeyi ilkokulun provası olarak görüp, akademik beklentileri yüksek tutmaları da sistemin çıkmazlarından birisini oluşturmaktadır. Müfettişler bu durumu şu ifadelerle eleştirmişlerdir:

"Bir de ne yazık ki okulöncesinde veli akademik eğitime yöneliyor. Vay efendim öğretmen kazanımlarda geri kalmış diye şikâyet ediliyor. Okulöncesi eğitimi akademik eğitimin aşaması olarak görüyorlar. Konuşma ve davranış geliştirme olarak görmüyorlar. O yüzden niteliğin gelişmesi bana göre zor. Ben biraz karamsar düşünüyorum." (Müfettiş-1)

“Ben şu güne kadar hiçbir velinin çocuklar resim dersi ile ilgili örnek vereceğim. Resim dersinde işte gidip benim çocuk nasıl resim de diye sorduğunu duydunuz mu? Müzikte nasıl dediğini dudunuz mu? Matematikte nasıl, fende nasıl, Türkçe de nasıl bunda nasıl şunda nasıl işte bu bizim eğitim anlayışımız.” (Müfettiş-2)

Görüşmeye konu olan veli kaynaklı problemlerden bir tanesi de okul öncesi sınıflarında gözlemlenen “sınıf annesi” konusudur. Sınıf annesi uygulamasının öğretmenin sınıftaki otoritesini sarstığı; sınıfta sürekli olarak bir velinin bulunmasının çocukların dikkatini dağıtıcı bir unsur olduğu gibi yorumlarla, bu uygulamanın kaldırılması gerektiğini savunmuşlardır. Aşağıda Müfettiş-2 ve Müfettiş-3’ün bu konuya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“...okulların moda tabiri ile sınıf annesi ve ya sınıf ablası durumu. Benim kızımda okulöncesine gittiği için söylüyorum. Sınıf içerisinde öğretmenin rolü ve davranışları, sınıf annesinin rolü ve davranışları bazen çatışabiliyor. Öğretmen dışarı çıktığında o çocuğa davranışları ve çocuklara yaklaşımı bunlar. İşte sınıfın daha çok temizlik, düzen ve tertibi ile ilgili olsalar da oradaki bazı çocukların yapmış oldukları yaramazlıklara tahammül edemiyorlar. O zaman da problemler yaşanıyor. Bu konularda mutlaka okulöncesi sınıflarında o sınıfın başatı ve lideri öğretmendir. Sınıf mahremiyetini zedeleyecek bir başkasının sınıfta olmaması lazım ve sınıf içerisinde okulöncesi öğrencinin duyguları çok saftır. Evde olup bitenleri, annesi ve babası ile yaşadıklarını çok doğal bir şekilde öğretmeni ile paylaşabilirler ve ya arkadaşı ile paylaşabilirler. Bütün bunların içerisinde bakıyoruz; oradaki sınıf ablası ve ya annesi kimse, bunlara şahit oluyor ve bunları duyuyor. Bunlarla ilgili problem yaşanıyor. Bununla ilgili incelemeler de yapılıyor zaman zaman. O yüzden sınıf içinde başatın mutlaka öğretmen olması gerekiyor. Öğretmen üzerinde kesinle sınıf içerisinde başka birisi olmaması lazım. Yöneticilerinde bu konuda azami dikkat etmesi gerekiyor diye düşünüyorum.” (Müfettiş-2)

“Bu sınıf annesi yanlış bir olay. Nereden çıktıysa bu Türkiye genelinde yaygınlaştı. %98 öğretmen ile beraber sınıfta. hiç çıkmıyor %98 i, hiç abartmıyorum ben yani. Gittiğim okullarda ben bunu gördüm. Dışarıda dursun, bir yerde otursun ama oturmuyor. O da sınıfta oturuyor, müdahale ediyor ve yardımcı oluyor öğretmene yani. yanlış bir şey. Sınıf annesi diye bir şey yok. Yönetmelikte de yok. Hiçbir yerde yok. Bunların tamamen kaldırılması gerekiyor.” (Müfettiş-3)

Son olarak, Müfettiş-3, ailelerin çocuklarının sağlığı konusunda kaygı düzeylerini yüksek tutarak, dışarıda oyun oynama fırsatlarını engellemelerini eleştirmiştir:

“Veli benim çocuğumu kesinlikle dışarı çıkarmayın diyor. Ayakkabılarını giydiriyor. Bırak işte çocuk toprağa değsin, oynasın yani. Biz bunları yaptırmıyoruz.” (Müfettiş-3)

1.10. Hizmet içi Eğitim Seminerlerindeki Sorunlar

Hiç kuşkusuz, eğitim süreçlerinde görev yapan tüm uygulayıcıların verimli hizmet içi eğitimlerle hem güncel resmi düzenlemelerden hem de alternatif eğitim yaklaşımlarından faydalanarak eğitimi en verimli hale getirmek esas olmalıdır. Müfettişler, gerek kendilerine gerekse okullardaki öğretmen ve yöneticilere yönelik

düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin okul öncesi ayağının önemli bir eksik olduğunu vurgulamışlardır.

Sorun olarak gördükleri unsurlardan bir tanesi müfettişlere uygulama yerine mevzuat odaklı eğitim fırsatlarının sunulması yönündedir:

“Bizim cumhurbaşkanlığı merkezi Ankara’da. Müfettişler eğitim alıyor ama bu sadece denetim ile ilgili değil. Bize anket uygulayıp müfettişlerin isteklerine göre hizmet içi eğitim alınması gereken konular belirlendi. İşte elbette ki arkadaşlarımız çağırılıyor. Bende gittim bir tanesine ama denetim boyutu yok. İnceleme, soruşturma, ihale kanunları, bunların eğitim konuları yani denetim sadece bir boyutu. Kılavuzların nasıl kullanacağını konuştuk. Mevzuat konuştuk. Yani eğitimin geliştirilmesi ile ilgili değil. Bu konuya çok az değinebiliyoruz.” (Müfettiş-1)

“...diğer branş öğretmenleri ile kurslara tabi tuttular. Yetiştirme kurslarındaki programda, adayların eğitimindeki yetiştirme konuları, detaylarına bakıldığı zaman okulöncesi ile ilgili her hangi bir cümle yok. Okulöncesi öğretmenine orada verilmesi gereken mevzuat ağırlıklı olduğu için program ağırlıklı hiç bir şey yok yani. Bir de oradaki o açıklamaları da daha ziyade eğitilmiş kişiler vermediler. Rastgele kişiler verdiler.” (Müfettiş-3)

Hizmet içi eğitim fırsatlarıyla ilgili bir diğer problem durumu, okul öncesi eğitime yönelik güncel düzenleme ve uygulamaların uygulayıcılara hızlı ulaşamamasıdır. Müfettiş-3, özellikle yöneticilerin ve müfettişlerin ihtiyaç duyulan konularda ya da okul öncesi eğitim sistemine yönelik sistematik bir bilgilendirmeye tabi olmadıklarını ifade etmektedir:

“Gelmiyor yani gelmeyince nasıl duyacaksınız... Okulöncesi ile ilgili yöneticilerin seminerler aldığını hiç duymadım yani. Başka şeyler ile ilgili alıyorlar ama okulöncesi ile ilgili alınmıyor. İlçe zümreden hiçbirine okulöncesi öğretmenleri katılmamış bu yıl. Denetim yaptık bir yıl. Ama soruyoruz işte ilçe zümre öğretmen toplantısına katıldınız mı? Katılmadık diyorlar. İlçe milli eğitim müdürleri ve okul müdürleri yeni başlamışlar öğretmenlerin haberi yok. İlçe milli eğitim müdürleri bize ulaştı. Özel okullarda ki öğretmenler niçin katılmıyor dediler. Hiçbirisi katılmamış yani. Bu da bir sıkıntı tabi. Yani haberi yok. Buna önem verilmiyor. Anladım ki okulöncesi öğretmenlerine veya o çalışmalara önem verilmemiş ilçelerde. Büyük sıkıntı yani. Bunun aşılması gereklidir... Yani bize de gelmedi o şey. Bize de yok yani ve gelmediği için biz de öyle bir değerlendirmeye giremiyoruz yani. Sıkıntı bu zaten. Bilgi iletişimini kendi aramızda sağlayamıyoruz.” (Müfettiş-3)

1.11. Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarındaki Sorunlar

Müfettişlerin ele aldığı bir diğer konu öğretmen yetiştirme programlarıdır. Verimli bir okul öncesi eğitiminin iyi yetişmiş öğretmenlerle sağlanacağını savunan müfettişler, öğretmenlerin formasyon altyapısı ve öğretmen yetiştirme programlarında standartlaşma sağlanamadığına vurgu yapmışlardır:

“Öğreticiler çok önemli ve bu öğreticilerin formasyonu da üniversitede çok iyi olması gerekiyor. Sıkıntı bu yani. Formasyon eksikliği var.” (Müfettiş-3)

“Yani öğretmen yetiştiren kurumların belli bir standartı yok. O kadar çok öğretmen yetiştiren üniversite var ki.” (Müfettiş-4)

1.12. Diğer Sorunlar

Bu başlık altında görüşme süresince irdelenme sıklığı az olmakla beraber müfettişlerin sorun olarak gördükleri diğer unsurlar sıralanmıştır.

Sorun durumlardan bir tanesi, kaynaştırma öğrencilerine yönelik müdahale eksikliğidir. Müfettiş-3 bu durumu aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

“... aralıklı olarak bir rehber öğretmenin gönderilmesi lazım. Rehber öğretmen zaman zaman gelip kaynaştırma öğrencisi varsa sınıfta onların tespitini yapması gerekiyor. Ona göre bir plan yapması gerekiyor ve o plan doğrultusunda da o çocuğu yönlendirmesi gerekiyor. / O çocuğun mesela konuşmuyor. İşte ne zaman başlamış nisan da. Gruba yavaş yavaş katılmaya başlamış ama o zamana kadar öğretmen neredeydi peki? Şimdi burada nedir az öncede dedik rehber öğretmen olsa ondan yararlanabilir. Aralıklarla gelse okula ve ya bu öğretmen okul idaresine ve ya yetkili kişilere söylese bu çocuğa karşı nasıl bir davranış içerisine girecek. Bu çocuğu nasıl kazanacak. Yani sınıfın seviyesine nasıl getirecek. Bunlardan mesela haberdar değiller. Bu tip çocukları genellikle ittiriyorlar yani. Kenarda kalıyor. Öbür çocuğun zaten ihtiyacı yok ki. Yani onun dil gelişimi sağlamış. Sosyal becerilerin hepsi tamam. Ama o çocukta hiçbir gelişim görmemiş yani. 6 ay geçmiş. Çocuk hala olduğu yerde standart sayıyor. Benim için o çocuk çok önemli yani.” (Müfettiş-3)

Müfettiş-4, okullarda yürütülen beslenme programlarında denetim olmadığı, programların kendilerince oluşturduğu programları eleştirmiştir:

“Bir de diyetisyen, beslenme konusunda gerekli araştırmalar yapılmadan rastgele gıda temin edilip onlara veriliyor. Bir diyetisyen falan yok. Gözlem yapılmadan rastgele bugün reçel, peynir verdim. Ertesi gün zeytin, peynir verdim gibi. Veya bazıları sulu yemek yapıyorlar. Bu durum çocukların beslenmesine, gelişimine uygun mu bu konuda eksiklikler var yani denetim sırasında, beslenme konusunda.” (Müfettiş-4)

Okullarda uygulanan aidat uygulaması eleştirilen bir başka noktadır. Aidat uygulamasının hem velilere yönelik dayatma getirmesi hem de öğretmenleri para meseleleriyle meşgul etmesi açısından eleştirilmiştir.

“...bir de mali yönden birazda dayatma getiriyor. Aidat alınması sıkıntılı birçok yerde ise karşılanamayabilir.” (Müfettiş-4)

“Şimdi okulöncesi para toplanıyor yıllık şu kadar diye. Şimdi burada bir öğretmenimizin bu işlerde adettir okul tarafından git şu hesaba yatır diye ondan sonra hesabını takip etmek sanki orada muhasebeci gibi. Okul idaresi ve memuru varsa bu işlerle uğraşılıyor. Bahsedildiği gibi öze yönelik çalışmalar yok. Madem böyle parasız ise parasız; paralı ise paralı ama aykırı yani insanların maddi gücüne göre.” (Müfettiş-5)

Eleştirilen bir diğer noktaysa, okullarda kullanılan kamera takip sistemleridir. Bu sistemlerin sınıf mahremiyetini ortadan kaldırması aşağıdaki ifadelerle ele alınmıştır:

“...bazı okullarda internet bağlanmış evlere veliler bizi izlesin diyor. Bilmem bu nasıl iş. Amaç; piyasa da prim yapmak.” (Müfettiş-6)

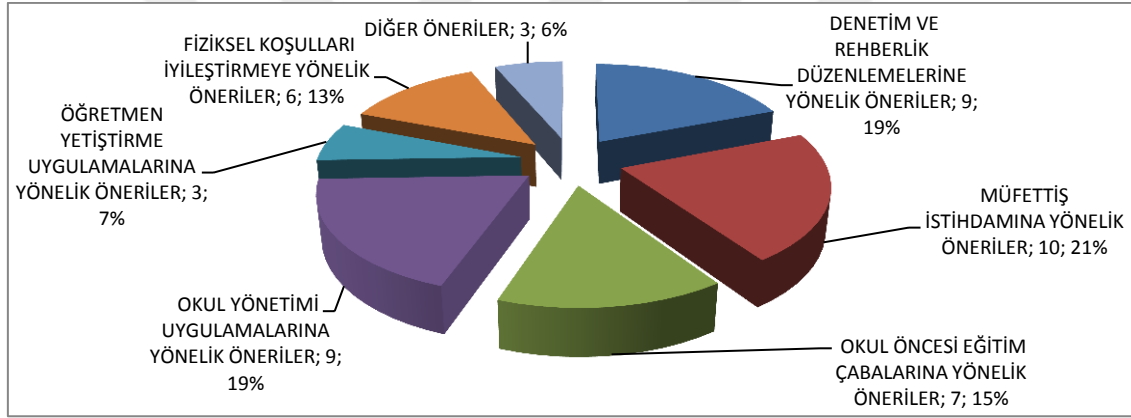
“Uygun değil, sınıfın mahremiyetine çok ters bir durum.” (Müfettiş-2)

TEMA-2: ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Araştırmanın Türkiye’de gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ayağında elde edilen ikinci tema “çözüm önerileri”dir. Bu tema altında toplam 47 adet kod sayılmış ve bu kodlar 7 kategori altında birleşmiştir. Tablo-4.53’te kategoriler ve her bir kategorideki toplam kod sayıları verilmiştir.

Tablo-4.53: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen “Çözüm önerileri” teması, kategoriler ve kod frekansları

TEMALAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	KOD FREKANSLARI
	Müfettiş istihdamına yönelik öneriler	10
	Denetim ve rehberlik düzenlemelerine yönelik öneriler	9
	Okul öncesi eğitim çabalarına yönelik öneriler	7
	Okul yönetimi uygulamalarına yönelik öneriler	9
	Öğretmen yetiştirme uygulamalarına yönelik öneriler	3
	Fiziksel koşulları iyileştirmeye yönelik öneriler	6
	Diğer öneriler	3
	TOPLAM	47



Şekil-4.6: Türkiye odak grup görüşmesinden elde edilen “Çözüm önerileri” teması, kategoriler ve kod frekansları grafiği

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü üzere, çözüm önerileri teması yedi kategoriyle açıklanmıştır. Bu kategorilerin direkt olarak denetim sistemine yönelik olanları dikkat çektiği kadar, öğretmen, yönetici, öğretmen yetiştirme, fiziksel koşullar gibi genel olarak okul öncesi eğitim sistemini meydana getiren pek çok paydaş ve unsuru kapsadığı görülmektedir. Ayrıca, bu kategorilerin sorunlar temasında ele alınan sorun durumlara paralel olarak getirilen çözüm önerileri olduğu dikkat çekmektedir. Tablo-4.54’te “çözüm önerileri” temasında yer alan tüm kategoriler ve kodlar bir arada sunulmuştur.

Tablo-4.54: Öneriler teması altında yer alan kategoriler ve kodlar

1. Denetim ve rehberlik düzenlemelerine yönelik öneriler
A. Teftiş yönergesi tekrar gözden geçirilmeli
B. Eski yönetmelik ve yönergeler iyileştirilerek sınıf denetimleri geri getirilmeli
C. Belirli periyodlarla sınıf denetimleri gerçekleştirilmeli
D. Öğretmenler puan kaygısı güdülmeden değerlendirilmeli
E. Bölgesel olanaklar çerçevesinde değerlendirilmeli
F. Performans değerlendirmesi için kriterler ve komiteler oluşturulmalı
G. Okul öncesi öğretmenleriyle denetçilerin bir araya gelip çalışabileceği bir takvim oluşturulmalı
2. Müfettiş istihdamına yönelik öneriler
A. Alana yönelik müfettiş yetiştirilmeli
A. Alanında uzman müfettiş istihdamı yapılmalı
İ. Teknik denetimi branş müfettişi yapmalı
B. Müfettiş sayısının çoğaltılması
C. Değişen yönergeler branşlaşma ihtiyacını ortadan kaldırdı
3. Okul öncesi eğitim çabalarına yönelik öneriler
A. Çocuklar bireysel ve bölgesel farklar çerçevesinde ele alınmalı
B. Okul öncesi eğitim zorunlu ve parasız olmalı
C. Öğretmen niteliğini artırma çalışmaları yapılmalı
D. Eğitim programları gerçekçi yaklaşımlarla hazırlanmalı (akademisyenler, bölgesel farklar)
E. Alana yönelik hizmet içi eğitimlerle güncel bilgiler verilmeli
F. Velileri eğitim sürecine dâhil edecek faaliyetler düzenlenmeli
G. Alan gezileri artırılmalı
4. Okul yönetimi uygulamalarına yönelik öneriler
A. Yöneticilere sürekli kılınacak görev tanımları yapılmalı
B. Hizmet içi eğitim desteği verilmeli
C. Yöneticilerin okul öncesi eğitim alanından olması sağlanmalı
D. Yönetici atama ve rotasyon sıklığı azaltılmalı
E. Yöneticilerin sınıf denetimlerini yürütmesi
F. Yöneticilere yönelik okul finansmanı sağlanmalı
İ. Mali konular için ayrı bir departman oluşturulmalı
5. Öğretmen yetiştirme uygulamalarına yönelik öneriler
A. Öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamaları düzenli denetlenmeli
B. Öğretmen yetiştirme lise düzeyinde başlamalı
C. Okul deneyimi uygulamaları çerçevesinde aday öğretmenlere taşra okulları da tanıtılmalı
6. Fiziksel koşulları iyileştirmeye yönelik öneriler
A. Kurumlar güncellenmeli
B. Okul planları okul öncesi eğitime uygun çizilmeli
C. Anasınıfları ve ilkokul binaları ayrılmalı
D. Eğitim ortamı derslikten ibaret olmamalı, ek alanlar yaratılmalı
7. Diğer öneriler
A. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik düzenli rehberlik sağlanmalı
B. Okul öncesi eğitim il milli eğitim müdürlükleri ve yerel yönetimlerle işbirliği içerisinde düzenlenmeli

Aşağıda, her bir kategori altında en çok kod toplanandan en az kod barındırana doğru bir sıra izleyerek, görüşmeden yapılan alıntılar yardımıyla açıklanmıştır.

2.1. Müfettiş İstihdamına Yönelik Öneriler

Görüşmenin üçüncü boyutunda müfettişlere “Türkiye’de Müfettişlerimiz, farklı alanlarından mezun olmakla beraber, denetim esnasında her düzey okulu denetleyebilmekteler. Rehberlik ve denetim süreçlerinde, müfettişlerimizin akademik geçmişinin ve deneyimlerinin etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”

sorusu yöneltmiştir. Bu kategori altındaki kodlar ve alıntılar, büyük oranda bu soruya alınan yanıtlardan derlenmiştir.

Müfettişler, farklı akademik altyapılardan gelmelerine rağmen, her düzey okulu denetlemekle görevli olmalarını “Sorunlar” teması altında dile getirmişlerdi. Bu kategori altında ise bu soruna bir çözüm önerisi olarak alanında uzman müfettiş yetiştirme ve istihdam etmenin önemini vurgulayan ifadelerde bulunmuşlardır. Aşağıda bu ifadelerin hepsi arka arkaya verilmiştir.

“...her şeyi görüyorsun ama çözüm üretme noktasında kendi branşından bir öğretmen müfettiş olması tabii ki bence çok daha iyi ve kabul açısından çok daha kabul edilebilir.” (Müfettiş-1)

“...şimdi bizim her teftiş döneminde bir grupların teşekkül ettirilmesi var. İşte bu gruplar oluşturulurken bu konuda bir branşlaşma olmasa bile yakın branştaki arkadaşların örneğin; ortaokulda matematik, İngilizce, fen bilimleri gibi derslere eğer lisedeyken bunlarla ilgili derslere girecek müfettişlerimiz böyle bir ön hazırlık yapmasıyla telafi edilebilir.” (Müfettiş-2)

“...her alandan uzman müfettişlerin alınması lazım.” (Müfettiş-3)

“O zaman alanlara göre denetim elemanı yetiştirsin. Alanla ilgili denetim elemanları okula göndersin yüz yüze yapsın. Buna da çözüm üretilir. (...) Sadece okulöncesi değil bütün alanlarda öyledir. Alanında uzman olması gerekir.” (Müfettiş-4)

“Okulöncesi eğitim müfettişi olarak kişilerimizin, demin arkadaşımın bahsettiği gibi görüşüne canı gönülden destek veriyorum. O alanda istihdam edecek müfettişlerle denetlenmesi ve bunun yanı sıra tabii ki hizmet içi eğitim kursların ada mesela bizim beyefendi sanırım okulöncesi kurslarına gitti bütün müfettişlerle okulöncesine gidenlerin listesine bakıp ona göre çağırılması... Bu konuda bilişim ve teknolojik imkânlar kullanacak becerili arkadaşlarımız var. Bu yeni gelişmeleri takip edebilecek. O bakımdan okulöncesi eğitim denetiminde çalışacak kişilerin özel yetiştirilmesi lazım diyorum ben.” (Müfettiş-5)

“Bir diğer çözüm şudur. Ana branş ve yan branş okulöncesi bir sınıf müfettişine yan branşı olarak okulöncesi şeyi verilebilir, sertifikası ya da diploması. Bu böyle çözülebilir. Her şey öğretilebilir. Bir fen bilgisi öğretmeni branşındaki bir kişiye matematik yan dalları verebilir. Çözümü var. Yoksa her branştan müfettişe istihdam etmek de kolay değil.” (Müfettiş-6)

“Teftişte şöyle bir olay var. Bir teknik denetim yaparsınız bir de davranışsal denetim. Teknik denetim branş müfettişi tarafından branş öğretmeni denetimi demektir. Davranış denetimi şu anlama geliyor. Müfettiş oturur ve öğretmenin bir ders boyunca bütün davranışlarını izler. Bir kanaate ulaşır. Bu aykırı bir şey değildir onu da söyleyeyim.” (Müfettiş-6)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere, müfettişler alanda uzmanlaşma ve branşlaşmanın önemine vurgu yapmaktadırlar.

2.2. Denetim ve Rehberlik Düzenlemelerine Yönelik Öneriler

Çözüm önerileri getirilen ikinci kategori resmi denetim ve rehberlik düzenlemelerine yöneliktir. Müfettişler, teftiş yönergelerinin gözden geçirilerek tüm paydaşları kapsayacak çağdaş düzenlemeler yapılması gerektiğini önermişlerdir.

“Denetimin amacı nedir? 1- kontrol, 2-Tanı ve 3-iyileştirmedir. Biz kontrollerimizi neye göre yapacağız? Kâğıt üzerinde mi yapacağız? Bu yüzden bunun ortadan kalkması lazım. Belki bu süre belirlenebilir her yıl denetlenmez de 2 yılda 1 denetlenebilir 3 yılda bir denetlenebilir. Ama sınıf ortamında öğretmenle bire bir karşılaşmak gerekiyor. Yerinde görmek gerekiyor. Bu anlamda tekrar teftiş yönergesinin gözden geçirilip yeniden değerlendirilip gerçekçi bir şekilde yapılandırma yapılmalı ondan sonra denetim yapılmalı diye düşünüyorum.” (Müfettiş-4)

“Yani düzenleme yapılması lazım. Çağın gerekliliklerine uygun ve niteliği arttıracak bir şekilde. Herkesi de bu işin içerisine katacak bir şekilde düzenleme yapılması lazım. (...) Bu sadece örgün ve yaygın eğitimde değil; yaşamın her alanında vardır. Yani çocuktan bir davranış bekliyorsunuz. Bunun iyi veya kötü şeklinde bir değerlendirmesi vardır. Değerlendirme olmalı. Fakat bu ne olabilir; performans değerlendirmesi olabilir. Kriterler belirlenir. Buna yönelik paydaşlar geliştirilip çoğaltılabilir. Zümreler, veliler, idare bu değerlendirmeye katılabilir. Müfettiş katkı sağlayabilir. Yani performans dayalı değerlendirme ölçüt olsun ama objektif olması kararı ile değerlendirme olabilir diye düşünüyorum.” (Müfettiş-4)

“Sorunlar” teması altında en çok eleştirilen unsurlardan bir tanesi artık sınıf denetimlerinin gerçekleştirilmediği yönünde idi. Bu noktada getirilen çözüm önerisi, eski yönetmelik ve yönergelerin iyileştirilerek sınıf denetimlerini de kapsayacak şekilde tekrar yürürlüğe koyulması yönündedir.

“Eskinin de olumlu yönleri var, yeninin de... Eskinin iyi olabilmesi için muhakkak bizim branşlaşmamız lazım. Bir üst altın yapamayacağını yapabiliyor...” (Müfettiş-1)

“Bizim değerlendirme yapabilmemiz için öğretmeni daha uzun periyotta görmemiz lazım.” (Müfettiş-1)

Sınıf denetimlerinin yapıldığı süreçte, öğretmenlerin puan kaygısı taşımalarının gerek müfettişleri gerekse öğretmenleri zor durumda bırakması eleştirilmişti. Bu noktada, öğretmen performansını değerlendirmede puan kaygısı güdülmeyen bir sistem geliştirilmesi, bunun için de kriterler ve komiteler oluşturulması, öğretmenler ve müfettişleri bir araya getirecek bir çalışma takvimi ile işbirliklerine gidilmesi gerektiği önerisi getirilmiştir.

“...eskinin olumlu tarafı öğretmenle yüz yüze olunması, sınıf ortamını gözlemleme fırsatımızın olmasıydı. Yeni ile karşılaştırdığımız zaman günümüze, çağımıza göre uyarlanması lazım. Gereklilikler ne ise... Hem programların güncellenmesi hem kurumun, öğretmenlerimizin güncellenmesi ve zorunlu olması, ücretsiz olması konusunda da bir takım gelişmeler kaydetmek şartı ile yeniden uyarlanabilir diye düşünüyorum.” (Müfettiş-4)

“Bu sadece örgün ve yaygın eğitimde değil; yaşamın her alanında vardır. Yani çocuktan bir davranış bekliyorsunuz. Bunun iyi ve ya kötü şeklinde bir değerlendirme vardır. Değerlendirme olmalı. Fakat bu ne olabilir; performans değerlendirmesi olabilir. Kriterler belirlenir. Buna yönelik paydaşlar geliştirilip çoğaltılabilir. Zümreler, veliler, idare bu değerlendirmeye katılabilir. Müfettiş katkı sağlayabilir. Yani performans dayalı değerlendirme ölçüt olsun ama objektif olması kararı ile değerlendirme olabilir diye düşünüyorum.” (Müfettiş-4)

“Peki okulöncesi öğretmenleri diyelim ki o okulda iki tane okulöncesi öğretmeni var. Diğer okulda iki tane var. Peki ilçe toplantısında okulöncesi öğretmenleri ile ilgili, diyelim zümre gibi çalışmalar yapsalar. Bu 15 gün içerisinde daha yararlı

olmaz mı? Olur. Buna zaman zaman denetimci olarak oraya davet etseler, gerekli açıklamaları bizde yapsak. Beraber bir iletişim içerisine girsek olmaz mı? Olur. Ama bunların yapılması gerekiyor işte. Bunları ama vermiyorlar.” (Müfettiş-3)

2.3. Okul Öncesi Eğitim Çabalarını İyileştirmeye Yönelik Öneriler

Çözüm önerileri getirilen bir diğer kategori, okul öncesi eğitim çabalarını iyileştirmeye yöneliktir. Sorunlar teması altında, öğretmenlerin bireysel ve bölgesel farkları göz ardı ederek eğitim yürüttükleri yönündeydi. Bu noktada çözüm önerisi olarak, çocukların bireysel ve bölgesel farklar çerçevesinde ele alınması gerektiğinin önemi üzerinde durulmuştur.

“Şimdi şurası çok önemli; merkezi ve sosyo-ekonomik yönden gelişmiş olan yerlerdeki öğretmenlerin öğrenci ile olan durumları ile sosyo-ekonomik açıdan çok zor durumda olan yer açısından da çok önemli. Okulöncesinde kullanılacak materyaller çok önemli. Şimdi gidiyorsunuz a köyünde öğretmen öğrenciye 6 renkte boya kalemi bile alıramazken işte sümer mahallesindeki sınıfta her şey alabildiğine. Şimdi öğretmenimizi değerlendirirken teftişte durumsallık ilkesi çok hakimdir. Biz orada bir değerlendirme yaparken sümer mahallesinde ki başarı gerçekten öğretmenin başarısı mı yoksa velilerin destekleri mi? Diğer yandan yokluk içindeki öğretmenin gayret ve çabası. Yani bunlar arasındaki dengesizlikler çok tartışılmalı. Örneğin; merkezi okuldaki öğretmene müfettişin 90 verdiği ama köydekine 75 verildiğinde öğretmen de “benim suçum köyde mi çalışmaktır?” der. Sürekli tartışılır. Eskiye yönelik olarak karşılaştırıldığında ben orada ki durumsallık ilkesinin gerçekten hayata geçirmek çok önemli. / Okulöncesinde uygulanan bu programların çocukların sosyo-ekonomik durumları da çok etkilidir. Yani siz bu modül programını Adıyaman’ın Köşeler Köyünde uyguladığınız modül ile Ankara Çankaya’daki okulda uyguladığınız modül eğer aynı ise orada çocuk Türkçe bilmiyor ki siz bunu orada gerçekleştirebilesiniz. Bölgeye, çocukların yaşantılarına göre, sosyo-ekonomik durum ve şartlarına göre modüller oluşturulması lazımdır. Bu modüllerinde durumlara göre uygulanması gerekir. Bu nitelik yönünden bir değişikliğin olması açısından gereklidir.” (Müfettiş-2)

“Hem programların güncellenmesi hem kurumun, öğretmenlerimizin güncellenmesi ve zorunlu olması, ücretsiz olması konusunda da bir takım gelişmeler kaydetmek şartı ile yeniden uyarlanabilir diye düşünüyorum... Okulöncesinin zorunlu ve parasız olması lazım.” (Müfettiş-4)

“Öğretmeni yetiştirmek lazım yani, birincisi bu.” (Müfettiş-1)

Okul öncesi eğitim programlarının çoğunlukla akademisyenler tarafından yabancı ekoller çerçevesinde hazırlandığı, bu programların gerçeği yansıtmadığı ifade edilmiştir. Bu yüzden, akademisyen ve alan uzmanlarının okul öncesi eğitim programlarını bölgesel ve kültürel unsurlarımızı göz önüne alan, gerçekçi yaklaşımlarla hazırlamaları gerektiği önerisi getirilmiştir. Ayrıca, velileri eğitim sürecine dahil ederek, alan gezilerinin de zenginleştirdiği eğitim programıyla daha verimli sonuçlar elde edileceği belirtilmiştir.

“Okulöncesi eğitim programlarının hazırlanmasında akademisyenlerin çeşitli üniversitelerden de rol aldığını görüyorum. Akademisyenler çalışmalarını yaparken ya almış olduğu her hangi bir üniversitenin ve ya ülkenin eğitiminden etkilenerek bunu ülkemize uyarlamaya çalışıyor. Tabi bir çelişki var ki; artı ikincisi o akademisyenler Ankara, İzmir ve ya İstanbul’daki evren dediğimiz kısımdan

örneklerini alıyorlar. Türkiye'nin gerçeğini, değerlerini, sosyo-ekonomik kültürel yapısını dikkate almadan uygulamadaki fiziki yetersizlikleri dikkate almadan program ve kitap hazırlıyorlar. Bunları dikkate almalarını öneriyorum. Gerçekti olmuyor. Uygulama da bir çok sıkıntılarla karşılaşılıyorsunuz.” (Müfettiş-4)

“Çevre ve veli eğitimi bir de sosyal projelerin geliştirilmesi bağlamında yani velilerin katılması okul faaliyetlerine gerekir. Mesela birlikte geziye gitmeleri, birlikte proje yapılması. Anne babalara belirli bir program uygulayıp hısımlara akraba kavramı yani diyelim ki üç dört hala, dayı birlikte gelip işte onların annesi kardeşi, annesi gibi uygulamalara bir yerde fırsat verilmesi lazım bu şekilde yani. Veliler ziyaretlerine falan okulun yönlendirmesi lazım bence.” (Müfettiş-5)

“Gezi, gözlem çok önemli. Tabii tabiatı gezdirmek, hayvanat bahçelerini, müzelerini gezdirmek. Bunlar önemli şeylerdir. Hele müzeler çocuklar bakımından çok önemlidir.” (Müfettiş-6)

2.4. Okul Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Öneriler

Görüşmenin üçüncü boyutunda müfettişlere “Deneyimleriniz bağlamında, okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin uygulamaları ve etkililikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yanıt olarak yöneticiler hakkında belirtilen negatif ifadeler “sorunlar” teması altında ele alınmıştır. İyileştirmeye yönelik öneriler ise aşağıda derlenmiştir.

Son yıllarda yönetici değişikliklerinde yaşanan sıklığın tutarlılığı kaybetmeye sebep olduğunu ifade eden müfettişler, sürekli kılınacak görev tanımları yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, yöneticilerin EÇE alanından gelmesine dikkat edilmesinin yanında, pedagojik yönden desteklenmesi, son düzenlemelere hâkim olmalarını sağlayacak hizmet içi eğitimler sağlanmasının önemini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

“İdare kısmına branş öğretmenlerinin değil de deneyimli okulöncesi öğretmenlerinin gelmesi gerekiyor.” (Müfettiş-3)

“Son yıllarda sık sık idareci değişikliği oluyor. İdarecinin görev tanımı ortadan kaldırılmıştır. Sık sık değiştirilmesi eğitim öğretimde sürekliliği ortadan kaldırıyor. Tutarlılığı da ortadan kaldırıyor. Bu durum kurum için dezavantajdır. Sık sık değiştiği için mevzuata hakim olamıyor. Pedagojik yönden yeterliliğe sahip olamıyor. Çevre ile bütünleşmesi açısından ve sorunları görme, çözüm üretmesi açısından sıkıntılar yaşanıyor. Öğrenene kadar zaman geçiyor. Eğitim uzun soluklu bir süreçtir. Pahalı bir süreçtir. Hata götürmez. Hata telafisi çok zordur. O yüzden bu sıkıntıların ortadan kalkması lazım. Bir idareci görev tanımlaması yapıp süreklilik arz etmesi gereklidir. Her şeyin üzerinde tutulması lazım.” (Müfettiş-4)

“Son yıllarda sık sık idareci değişikliği oluyor. İdarecinin görev tanımı ortadan kaldırılmıştır. Sık sık değiştirilmesi eğitim öğretimde sürekliliği ortadan kaldırıyor. Tutarlılığı da ortadan kaldırıyor. Bu durum kurum için dezavantajdır. Sık sık değiştiği için mevzuata hakim olamıyor. Pedagojik yönden yeterliliğe sahip olamıyor. Çevre ile bütünleşmesi açısından ve sorunları görme, çözüm üretmesi açısından sıkıntılar yaşanıyor. Öğrenene kadar zaman geçiyor. Eğitim uzun soluklu bir süreçtir. Pahalı bir süreçtir. Hata götürmez. Hata telafisi çok zordur. O yüzden bu sıkıntıların ortadan kalkması lazım. Bir idareci görev tanımlaması yapıp süreklilik arz etmesi gereklidir. Her şeyin üzerinde tutulması lazım. (...) Bu

anlamda genel olarak hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesi yerine lokal olarak belirlenmesi gerekir. Örneğin temel liderlik, pedagojik, mali konular, iletişimle ilgili vb. Konuların ele alınması lazım. Bunu hizmet içi eğitimde sıradan insanlarla değil. Akademisyenlerle, o işi bilenlerle yapılması lazım. Bu zaman zaman yapılıyor ama yeterli değil. Hizmet içi eğitim yerleri uygun olmalı. Konuşmacılar yeterli değil, alanlarına hakim değil. Konuşma, hitabet gücü yeterli değil. Bunlara da dikkat edilmesi lazım ki verimli olsun, anlamlı olsun.” (Müfettiş-4)

Son resmi düzenlemelerle beraber sınıf denetimlerinin kaldırılması, görüşme süresince en çok üstünde durulan sorunlardan birisi olmuştur. Müfettişler, bu noktada yöneticilere önemli görevler düştüğünü ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, sınıf denetimlerini gerçekleştirmesi, öğretmenlere rehberlik etmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

“İşte denetim formları içerisinde bunlar olduğu için biz bunları okul müdürünün beyanına göre değerlendirme yapıyoruz. Bu da bana göre yani okul müdürünün beyanı sınıfa sık sık giriyor mu? Bana göre; çok az giriyorlar. Çünkü nedir? O idari çalışmalardan sorumlu olduğu için sınıfa bir kere zor giriyor yani. Biz okul müdürüne soruyoruz, yani ders ziyaret defterlerini soruyoruz. “Var mı?” diye, “var” diyor ama hiçbir şey yok yani. Biz de diyoruz ki en az her dönem birer kez sınıf ziyaretleri yapınız. Gerekli notları alınız. O notlarda o alanlarla ilgili neler yapılmış, hangileri mesela artıda hangileri ekside yani bu anekdotların alınması gerekiyor. Bunları biz göremiyoruz. Göremeyince denetim formlarındaki o sorulara biz sağlıklı cevap vermemiş oluyoruz. Biz sadece idare boyutunda defterler tutulmuş mu, gelir giderler doğru mu? Bunları görebiliyoruz yani. Öğretmenin çocuğa nasıl yaklaştığını, çocuğa neler verildiğini, hangi becerilerin kazandırıldığını, hangi alanlarda çocuğun eksik olduğunu bunları göremiyoruz yani.” (Müfettiş-3)

Yöneticilerin okul bütçesini yönetmekte zorlandıklarını ve ellerindeki bütçeyi tamamen fiziksel olanakları iyileştirmeye harcadığını eleştirmişlerdir. Yöneticilere yönelik bir okul finansmanı sağlayarak, yöneticilerin okulun fiziksel ihtiyaçları için kaygılanması ve enerji kayıplarının önüne geçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Bir de idarecilerle ilgili olarak bir ödenek ayrılması lazım okullarda. Finansman sağlanması lazım. Okul müdürü yani bir bakkal işletir gibi; camı kırıldı, bilmem kapısı kırıldı. Şunun boyası için kapı kapı dilenmemesi lazım. Bu konuda da yeni bir düzenleme yapılması gerekir diye düşünüyorum.” (Müfettiş-4)

“Yani mali konularda ayrı bir departman oluşturulabilir. Ayrı bir birim oluşturularak okul bütçesinden bağımsız bir şekilde ihtiyaçlar karşılanabilir.” (Müfettiş-4)

2.5. Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öneriler

Müfettişler, öğretmen yetiştirme uygulamalarının önemine de değinmişler ve uygulamaları iyileştirmeye yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Özellikle lisans programlarında yürütülen “öğretmenlik uygulaması” derslerinin denetiminin akademisyenler ve okul yönetimleri tarafından düzenli denetiminin önemini dile getirirken; bu uygulamalara taşra ayağının da eklenmesini önermişlerdir. Öğretmen adaylarının sadece şehirlerdeki iyi okulları görmelerinin gerçekçi bir öğretmen yetiştirme anlayışı olmadığını ifade etmişlerdir.

“Orada da sıkıntı oluyor (Okul deneyimi uygulamasından bahsediyor). Çok önemli yani. Okul idaresi ile anlaşılıyor herhalde. Ondan sonra 2 gün geliyor 3 gün gelmiyor öğrenciler yani. üniversiteler de de kaytarıcılık var yani. Ama zaman zaman da öğretmeni var yani üniversiteden gelip haftanın belirli günleri kontrol ediyor. Etmesi de gerekiyor.” (Müfettiş-3)

“En gözde okullara gidiyorlar. Gitsin bir de taşrayı gördün. Yani okulları görsün oranın işleyişi nedir?” (Müfettiş-5)

Bir diğer öneri ise, öğretmen yetiştirmenin öğretmen liseleri aracılığıyla, lise düzeyinden itibaren başlaması gerektiği yönündedir.

“Öğretmen yetiştirilmesinin her aşamada gözden geçirilmesi lazım. Yani liseden itibaren öğretmenleri yetiştirmeye başlamak lazım. Üniversite de değil. Kız meslek liseleri vardı fakat kapattılar. Öğretmen liseleri vardı kapattılar. Yani buradan itibaren öğretmen yetiştirilmeli. Üniversiteye girdiği zaman karşılaşmamalı. O zaman kaliteli bir öğretmen olacaktır ki olursa hepsini yapar. Ben böyle düşünüyorum.” (Müfettiş-1)

2.6. Fiziksel Koşulları İyileştirmeye Yönelik Öneriler

“Sorunlar” teması altında en çok eleştirilen unsurlardan birisi okulların fiziksel koşulları idi. Bu kategori altında da fiziksel koşulları iyileştirmeye yönelik önerilerin toplandığı görülmektedir.

Müfettişler, okul binaları ve sınıflarının çağdaş, estetik, sempatik, içeride ve dışarıda oyun alanları ve eğitimi zenginleştirecek ek alanlara sahip olacak şekilde dizayn edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Devletin okul, bina yapmaktan bir vazgeçmesi lazım... Yani öylesine çizmesin. Okulöncesinde muhakkak bir iç bahçe ve dış bahçe olması lazım. Yuvarlak bir alan olarak düşünürsek ortada avlu olup çocuk buraya çıksın; hoplasın, zıplasın yani enerjisini atsın. Yani otur otur bu çocuk. Yani en hareketli zamanında oturma ve başka yerlerde oynamaya mahkûm ediyoruz. Devletin gerçekten buna yönelik bina yapması lazım. İyi zaman dışarı çıkartırsın çim olur, toprak olur. Soğuk zamanda bu iç avluda da oynayabilir. Yeter ki enerjisini atsın. Binanın yapısının acilen özelleştirilmesi gerekir. Derme çatma, gecekondulu bir bina değil de özel olup, sempatik olmalı binalar.” (Müfettiş-1)

“...oyun bahçesi çok önemli. Bana göre sınıf içi etkinliklerle eşdeğerdir yani. Çünkü bazı gelişimleri çocuk dışarıda kazanacaktır. Dışarıda trafik setinin olması gerekiyor. Kaydırak, kum havuzu, salıncak gibi... İçerideki bilgi farklı... Çocuk gelişimini orada tamamlayacak yani. Büyük kas gelişimini dışarıda sağlayacak. Bu yapılmıyor yani niye? Hava yağmurlu, soğuk, sıcak... Bu etkenler dışarıda ki oyun bahçesinin kullanılmamasına yol açıyor yani. Ona göre kullanılması gerek yani. Çocuk soğuğa da sığağa da dayanacak. Alışacak daha doğrusu ama bu yapılmıyor... Onun için fiziki olarak binaların ayrı olup çocuklara uygun yapılması gerekiyor.” (Müfettiş-3)

“...çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre, çağdaş eğitimin gerekliliklerine göre hangi bölümler gerekiyorsa o bölümlerin olması lazım. Derslikten ibaret olmasın. Etkinlik, oyun odaları, çok amaçlı salonlar, tiyatro, rehberlik odası, idare odası, öğretmenler odası, bahçe... ne gerekiyorsa...” (Müfettiş-4)

İlkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarının konumunu eleştiren müfettişler, anasınıflarının bu binalardan ayrılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

“...fiziki olarak ele alacak olursak; okulun yani anasınıflarının okullar içerisinde uygun olmadığını görüyoruz. Okulöncesi binalarının ayrı yapılması gerekiyor.” (Müfettiş-3)

“...okulöncesi ile ilkokul ayrı ayrı ya da birleşik olursa onlara ayrı bölümler yapılması lazım. Okulun dizaynı, planı ona göre olacak yani...” (Müfettiş-5)

2.7. Diğer Öneriler

Çözüm önerileri teması altındaki son kategori, frekansı az olmakla beraber görüşme süresince irdelenmiş iki farklı çözüm önerisidir.

Bunlardan birincisi, sorunlar teması altında da ele alınmış olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik rehberlik sisteminin iyileştirilmesine yöneliktir. Müfettiş-3, aşağıdaki ifadeyle önerisini dile getirmiştir.

“...bir de engelli çocuklar var değinilmesi gereken. Sınıfta engelli çocuklar var. Peki bu engelli çocuklarla ilgili zaman zaman oraya rehber öğretmen gelip bir yol izlenmesi doğru olmaz mı?” (Müfettiş-3)

Bir diğer öneri ise erken çocukluk eğitiminin göz ardı edilen önemli paydaşlarından birisi olan yerel yönetimleri il milli eğitim müdürlükleriyle işbirliğine davet eden Müfettiş-2'ye aittir.

“Sadece ve sadece bunu il milli eğitim ile ilgili değil büyük şehir belediyesi, belediyelerin okulöncesi eğitimi ile ilgili alanları oluşturması lazım. Nasıl parklar bahçeler düzenleniyorsa bunlar içinde mekanlar tahsis edilmesi gerekiyor. Yani okulöncesi eğitimi milli eğitimin denetimi ve kontrolünde olabilir. Bunu okulöncesi ile ilgili belediyeler bunun yanında sivil toplum kuruluşları işte başka vakıflar; buralarda açtıkları okulöncesi finansmanlar falan tabi ki ayrı bir konu tartışmak için ama çocukların erişimi kolay rahat bir şekilde ulaşabileceği açık hava ile temasın çok rahat olabileceği yerler de olması lazım.” (Müfettiş-2)

Yapılan odak grup görüşmesinin analiz bulguları yukarıda da verildiği üzere Sorunlar ve Çözüm önerileri başlıkları ile sınırlı kalmıştır. Müfettişler sisteme yönelik olarak avantajlı ya da yararlı bir noktaya değinmemişlerdir. Bu durum hem üzücü, hem de düşündürücüdür.

Öte yandan, sistemdeki son gelişmelere yönelik görüşlerini almak üzere sorulan sorulara, bakanlık tarafından henüz yeteri kadar bilgilendirme yapılmadığı için yetersiz cevap vermiş ya da hiç cevap verememişlerdir.

4.2.2. Soru-14: Kuzey Karolina’da Greensboro - Guilford Bölgesinde çalışmakta olan QRIS danışmanlarının erken çocukluk eğitiminin denetim süreçleri ve erken çocukluk eğitiminin kalitesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu görüşmeye katılan maarif müfettişlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo-4.55: QRIS danışmanlarının demografik bilgileri

<i>Danışman Numarası</i>	<i>D-1</i>	<i>D-2</i>	<i>D-3</i>	<i>D-4</i>
YAŞ	41	57	39	45
CİNSİYET	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
EĞİTİM DÜZEYİ	Lisans	Lisans	Lisans	Yüksek Lisans
ALANI	Çocuk Gelişimi	Okul Öncesi Eğitimi (Birth to Kindergarten)	Çocuk Gelişimi	Erken Çocukluk Eğitimi
HİZMET YILI	15 yıl	Yaklaşık 2 yıl	11 yıl	11 yıl

Yukarıda bilgileri sunulan grupla gerçekleştirilen görüşme üzerinde gerçekleştirilen analizler sonrasında tespit edilen kodlar toplamda 18 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ise dört ana tema altında birleşmiştir: **“QRIS’in İşleyişi”**, **“QRIS’in avantajları”**, **“QRIS’in sorunları”** ve **“Sistemi geliştirme önerileri”**. Aşağıdaki tabloda, temalar ve kategoriler bir arada sunulmuştur.

Tablo-4.56: Kuzey Karolina odak grup görüşmesinden elde edilen temalar ve kategoriler

<i>TEMALAR</i>	<i>QRIS İŞLEYİŞİ</i>	<i>QRIS AVANTAJLARI</i>	<i>QRIS SORUNLARI</i>	<i>SİSTEMİ GELİŞTİRME ÖNERİLERİ</i>
KATEGORİLER	Eski uygulamalar	Değerlendirme ölçeklerinin avantajları	Denetleyicilerden kaynaklı sorunlar	Değerlendirme ve geliştirme süreçlerini geliştirmeye yönelik öneriler
	Yeni uygulamalar	Danışmanların EÇE altyapısından gelmelerinin avantajları	Yöneticilerden kaynaklı sorunlar	Personel istihdamını geliştirmeye yönelik öneriler
	Danışmanların görevleri	Kalifiye personel istihdamını sağlamaya yönelik avantajları	Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Kalite politikalarını geliştirmeye yönelik öneriler
		Yüksek kalitenin sağladığı avantajlar	Değerlendirme süreçlerinden kaynaklı sorunlar	Diğer öneriler
	Diğer avantajlar	Program politikalarından kaynaklı sorunlar	Hizmetiçi eğitimlerden kaynaklı sorunlar	

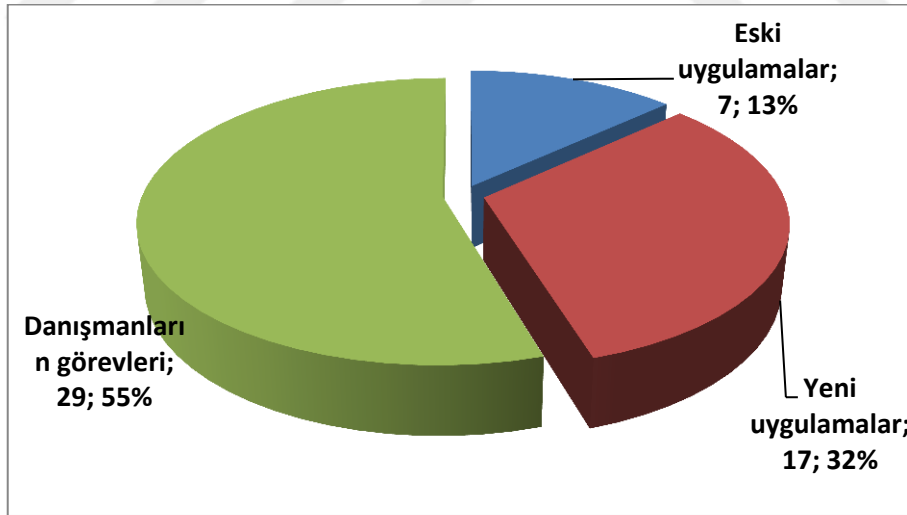
Bir sonraki bölümde, sonuçlar her bir temanın altındaki kategori ve kodların, görüşmeden yapılan alıntılarla desteklenerek tartışılması yoluyla ele alınmıştır.

TEMA-1: QRIS İŞLEYİŞİ

Yukarıda da belirtildiği üzere, NC’de gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen temalardan bir tanesi sistemin işleyişi, eski ve yeni uygulamaların irdelendiği “QRIS İşleyişi” temasıdır. Bu temanın altında toplam 3 kategori ve 53 adet kod yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda, QRIS işleyişi teması altındaki kategoriler ve her bir kategoriden elde edilen kodlar frekanslarıyla beraber sunulmuştur.

Tablo- 4.57: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS işleyişi” teması, kategoriler ve kod frekansları

	QRIS İŞLEYİŞİ TEMASI ALTINDAKİ KATEGORİLER	QRIS İŞLEYİŞİ TEMASI ALTINDA TOPLANAN KOD FREKANSLARI
KATEGORİLER	Eski uygulamalar	7
	Yeni uygulamalar	17
	Danışmanların görevleri	29
	TOPLAM	53



Şekil-4.7: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS İşleyişi” teması, kategoriler ve kod yüzdeleri grafiği

Yukarıdaki tablo ve grafikte görüldüğü üzere, “QRIS İşleyişi” teması altında toplam üç kategori toplanmıştır. Bu kategoriler altında, QRIS öncesindeki yürütülen eski uygulamalara, 1999 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan QRIS uygulamalarına ve

görüşme katılımcıları olarak QRIS danışmanlarının görev tanımları ve sorumluluklarına dair kodlar elde edilmiştir. Aşağıda, her bir kategorinin altında yer alan kodları tek bakışta görmeyi sağlayacak bir tablo sunulmuştur.

Tablo-4.58: “QRIS işleyişi” teması altında ele alınan kategoriler ve kodlar

“QRIS İŞLEYİŞİ” TEMASI ALTINDAKİ KATEGORİLER VE KODLAR
1. Eski Uygulamalar
A. Sistem üç parçadan oluşuyordu.
B. En önemli parça okulun fiziksel özellikleriydi.
C. Tüberküloz testi sonucu öğretmen olmak için yeterliydi.
2. Güncel Uygulamalar
A. Okulun fiziksel özellikleri hala önemli bir parça ama en büyük parça değil
B. Eğitim ortamı değerlendirme ölçekleri aracılığıyla değerlendirme
C. Eğitim ortamı değerlendirme ölçekleri, yaş grubuna yönelik olarak değişkenlik göstermekte
D. Okul geliştirme planı uygulaması
E. Okullara dönütleri değerlendirmeleri ve gelişim sağlamak için tanınan süre
F. Bedava gelişim planı uygulaması
G. Ücretli gelişim planı uygulaması
H. Yıldız kaybetmeden/kazanmadan önce uygulanan süreç
İ. Göreve başlamadan sabıka kaydı incelemesi
J. Uygulamaları geliştirme çabaları sürmekte
3. QRIS Danışmanlarının Görev Tanımları ve Sorumlulukları
A. Kanunlar ve standartlar çerçevesinde okulları ziyaret etme ve izleme
B. Standartlar ve okul çerçevesinde kaliteyi geliştirme
C. Okullara, değerlendirme sonuçları ışığında teknik asistanlık sağlama ve gelişim planı hazırlama
D. İhtiyaç belirleme
E. Rehberlik etme
F. Öğretmenlere daha iyi uygulamaları hatırlatma
G. Elleriindeki veriyi ve tüm unsurları bir araya getirerek bütüncül yaklaşma
H. Program Lisansları üzerinde çalışma
İ. Değerlendiricilerin elde ettiği skorları programlarla paylaşarak ulaklık yapmak ve geliştirmeye yönelik kararları vermek
J. Programlara yolunda gitmeyen şeyleri söyleyebilmek

Tablo-4.58’de “QRIS işleyişi” teması altındaki tüm kategori ve kodları tek bakışta gördükten sonra, görüşmeden elde edilen bulgular, her bir kategoriye yansıtacak şekilde, görüşmeden yapılan alıntılar eşliğinde sunulmuştur. Numaralandırma sistemi, tema numarası ve temaya bağlı kategori numarasını içerecek şekilde sınıflandırılmıştır. Örneğin, Tema-1 için ilk kategori olan “Eski Uygulamalar”, 1.1. olarak isimlendirilmiştir.

1.1. Eski Uygulamalar

Bu kategori altında, 1999 yılında uygulanmaya başlanan QRIS’ten önceki uygulamalara kısaca değinilmiştir. Danışman-4 öncelikle, eski değerlendirme sisteminde, okulun fiziksel şartlarının önplanda olduğunu, şu anda ise yine önemli

bir unsur olmakla beraber, okulun sadece şekilsel açıdan incelenmediğini ifade etmektedir.

“Önceki sistem üç bileşenden oluşuyordu. En büyük parça ise okulun fiziksel yapısıydı ve beş puan alıp yeterli olmak için fiziksel özelliklere ağırlık vermeleri yeterliydi. Bu yüzden yeni sistemde bu parçaya ağırlık vermek yerine eğitim süreçlerine ağırlık verilmesi tasarlandı. Çünkü biz şekilsel anlamda büyük oranda belli bir noktaya zaten geldik, artık bütüne ağırlık vermemiz gerekiyor. Eskiden, okullar ellerindeki ödeneği sadece okulun görüntüsünü güzelleştirmeye harcıyor ve eğitim parçasını es geçiyorlardı. Bir nevi okulu cilalıyorlardı. Şu anki uygulamalarda, okulun fiziksel olanakları yine önemli bir parça ama artık en önemli parça olmaktan çıktı” (Danışman-4)

Danışman-4'ün üzerinde durduğu bir diğer nokta ise, geçmiş uygulamalarda, öğretmen istihdamında yeterince hassas davranılmadığı; sadece tüberküloz testi sonucunun işe alınmak için yeterli olduğu yönündedir.

“Ben bu işe ilk başladığımda, öğretmen olmak için sadece negatif tüberküloz testi sonucu işe alınmanız için yeterliydi. Sabıka kaydıyla, eğitim düzeyiyle ilgilenmiyorlardı. Eğer tüberküloz değilsen, çocuklarla çalışabilirdin, o kadar! Demek istediğim, bu gerçekten korkunç, çünkü 1998 yılına kadar sabıka kaydı kontrolü yoktu. Daha sonra sabıka kaydına yönelik standart geldi, eğitim ortamı ölçekleri kullanılmaya başlandı, eğitim düzeyi önem kazanmaya başladı ve öğretmen olacak kişilerin en az EÇE sertifikası alması koşulu koyuldu... Yani, standartlar gerçek anlamda muazzam yol katetmemizi sağladı!” (Danışman-4)

Danışman-4'ün de yukarıda ifade ettiği gibi, QRIS uygulamalarıyla beraber, öğretmenler için detaylı sabıka raporları, daha iyi eğitim seviyesi koşulları aranmaya başlanmış; eğitim ortamı değerlendirme ölçekleriyle şekilsel incelemelerden ileriye gidilerek eğitim unsuru da detaylı incelenmeye başlanmıştır.

1.2. Güncel uygulamalar

QRIS İşleyişi teması altındaki ikinci kategori, güncel uygulamaları ele almaktadır. Bu kategori altında şu anda yürütülmekte olan kalite değerlendirme ve geliştirme uygulamalarına yönelik atıflara yer verilmiştir.

Aşağıda, Danışman-3 ve Danışman-4'ün okulların değerlendirme dönütleri sonrasındaki gelişim süreçleri ve gelişim planlarının ne şekilde hazırlandığına dair ifadeleri görülmektedir.

“Okullar, değerlendirme sonrasında sonuçtan şikayet etme seçeneğine de sahipler ve biz bu süreçte bir anlamda rehberlik ediyoruz. Şikayet sonrasında eğer, puanlarında her hangi bir değişiklik gerçekleşmezse, tekrar değerlendirmeye alınmayı garantilemek için bize önceki değerlendirmeden bu yana geçen süreçte yaptıkları değişimleri belgelemek durumundalar.” (Danışman-4)

“Eğer hedefledikleri puanın altında bir puan alırlarsa, diyelim ki ihtiyaç duydukları puan 4,7 ise ve yeniden değerlendirildiklerinde 4,0 ya da 4.25 gibi bir puan aldılarsa, bu kez ek bir ücret ödemek zorunda kalıyorlar. Çünkü değerlendirme ve gelişim planlarını hazırlamak çok zaman alıcı olmasa da okula gittiğimizde, “bu hafta olmaz, gelecek hafta tekrar gelebilir misiniz?” demelerini istemiyoruz. Hayır,

bize bir plan sunmak zorundalar. Biz de bu plan doğrultusunda ölçek değerlendirmeleri, gerekli gözlemler ve ihtiyaç duydukları puanı almaları için ne yapmaları gerektiği konusunda destek sağlıyoruz.” (Danışman-4)

“Çoğu zaman, yıldızlarını kaybetmeden önce şikayette bulunuyorlar. Ama bilirsiniz, eğer şikayet edeceklerse bu bir telefon görüşmesinden daha fazla olmak durumunda. İlk etapta bir telefon konuşmasıyla başlıyor, değerlendiriciler, programlayıcılar ve kendileri değerlendirme notlarını yeniden gözden geçiriyorlar. Bu yeniden incelemelerin ardından eğer, telefon görüşmesinden fazlasına ihtiyaçları varsa, gerekli dokümanlar ya da başka şeyler varsa, o zaman biz devreye giriyoruz ve onlara yazılı olarak, aldıkları puanın nedenlerini açıklıyoruz. Eğer bu yazıya bakıp, “bu yazılanlar bizi yansıtmıyor.” derlerse, o zaman yeniden değerlendirme süreci başlıyor. Dolayısıyla, bilirsiniz, biz her aşamada varız aslında.” (Danışman-3)

1.3. QRIS danışmanlarının görev tanımları ve sorumlulukları

QRIS işleyişi teması altındaki son kategori, “QRIS danışmanlarının görev tanımları ve sorumlulukları”nı içermektedir. Bu bölümde, danışmanlar kalite değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde hangi işlemleri yapmaları gerektiği konusunda bilgiler sunmuşlardır.

Danışmanlar, görevlerinin çocuk bakım yasalarının gereklerine göre, okulları minimum standartları karşılamalarını sağlamak üzere ziyaret ederek, incelediklerini ifade etmektedirler.

“Bizler danışmanlar olarak Kuzey Karolina eyaleti için çalışıyoruz ve erken çocukluk eğitimi kurumlarını ziyaret ediyoruz. Onları, çocuk bakımı yasaları ve minimum gereklilikleri karşılayıp karşılamadıkları konusunda denetliyoruz. Ayrıca, kalite standartlarına yönelik olarak okulu geliştirme açısından da denetliyoruz.” (Danışman-1)

“Çocuk bakımı gereklilikleri, lisans düzenlemeleri açısından denetim yapıyoruz. Çocuk/öğretmen oranları, etkileşimleri gözlemlemek, bilirsiniz eşyaların kırık dökük olmamasından emin olmak, çalışanların sabıka kayıtlarını incelemek gibi işler yapıyoruz.” (Danışman-1 ve Danışman-4)

Danışmanların değindikleri bir diğer nokta, eğitim ortamı değerlendirme ölçekleridir. Bu ölçeklerin okulda mevcut olan yaş grubuna göre spesifikleştğini vurgularken, okulların ölçekler aracılığıyla değerlendirilmesinin ardından, okul gelişimine yönelik teknik asistanlık yürüttüklerini ifade etmektedirler.

“Aslında, kalite geliştirme çalışmaları, eğitim parçasıyla ve standartlarla birlikte yürüyor. Ortam değerlendirme ölçekleri uygulamaları, kurumdaki çocukların yaş aralığına göre belirleniyor... Yenidoğandan 30 aya kadar olan bebeklerde ITERS, 30 aydan okul öncesine kadar çocukları olan kurumlarda ECERS, okul çağı çocukları için ise SACERS kullanılıyor. Böylece, okulu incelemiş oluyoruz ve sonra da yine görevimizin bir parçası olarak, okullara ihtiyaç duydukları noktalarda teknik asistanlık sunuyoruz. Bu asistanlık, onları yeni değerlendirmeye hazırlamak ve minimum standartlardan gelişmiş standartlara ulaşmalarını sağlamak şeklinde oluyor. (Danışman-4)

“Evet teknik asistanlık... Teknik asistanlar, uyguladığımız kalite değerlendirme ölçeklerinin büyük bir parçasını oluşturuyor. Biz, ölçekler uygulanmadan önce, okullara gidiyoruz ve neye ihtiyaç duydukları, neleri geliştirmek istedikleri yönünde

sorular soruyor ve teknik asistanlık teklif ediyoruz. Ölçekler uygulandıktan sonra ise, ölçekleri onlarla beraber inceliyoruz ve eğer düşük puanlanmış boyutlar varsa, onlara bu boyutları nasıl düzeltecekleri konusunda öneriler sunuyoruz.” (Danışman-3)

Değerlendirmeleri takip eden okul gelişim planlarının hazırlanma koşullarını Danışman-4, aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

“Değerlendirmelerde, eğer 4’ün altında puan alırlarsa ki NC Pre-K okulları en az 5 puan almak zorundalar; eğer bundan düşük puan alırlarsa, o zaman gelişim planı yapmak durumunda kalıyoruz.” (Danışman-4)

En son aşamada, ölçek uygulama sonuçları, okul gelişim planının oluşturulması ve takibinin ardından lisans verme işlemi gerçekleşmektedir. Danışmanları, tüm bu parçaları bir araya getirmekle yükümlü kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda, aşağıda Danışman-1 ve Danışman-4’ün ifadesine yer verilmiştir.

“En son aşamada biz herşeyi bir araya getiriyoruz. Eğitim bileşenini incelemek, kurumun hangi puanları alacağına karar vermek, ya da ölçeklerdeki puanlara karar vermek ve en son lisans üzerinde çalışmak.” (Danışman-1)

“Eğitim bileşeniyle ilgili olarak yaptığımız tek şey, isimlerini veritabanına yazıp onların eğitim bilgilerini çekmek. Ölçek değerlendirmelerini biz değil değerlendiriciler yapıyorlar. Ama biz tüm veriyi bir araya getiriyoruz.” (Danışman-4)

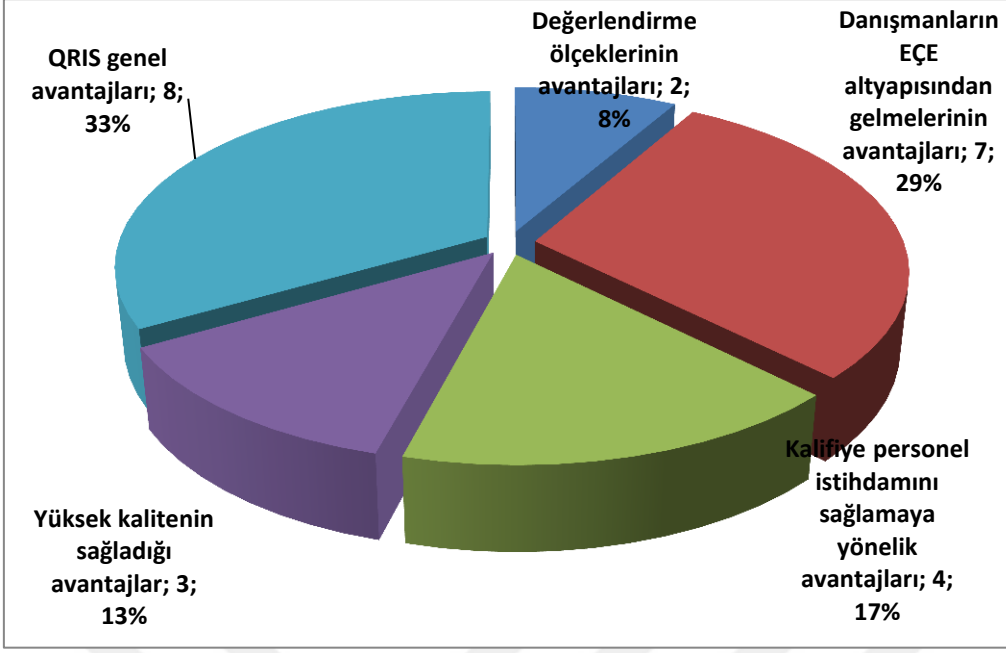
TEMA-2: QRIS AVANTAJLARI

Araştırmanın NC ayağında gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ayağında elde edilen ikinci tema “QRIS avantajları”dır. Bu tema altında toplam 24 adet kod sayılmış ve bu kodlar toplamda 5 kategori başlığı altında birleşmiştir. Tablo-4.59’da kategoriler ve her bir kategorideki toplam kod sayıları verilmiştir.

Tablo-4.59: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS Avantajları” teması, kategoriler ve toplam kod frekansları

TEMA	QRIS AVANTAJLARI	KOD FREKANSLARI
KATEGORİLER	Değerlendirme ölçeklerinin avantajları	2
	Danışmanların EÇE altyapısından gelmelerinin avantajları	7
	Kalifiye personel istihdamını sağlamaya yönelik avantajları	4
	Yüksek kalitenin sağladığı avantajlar	3
	QRIS genel avantajları	13
TOPLAM		24

Aşağıdaki grafikte ise, her bir kategoriye düşen kodların yüzde oranları verilmiştir.



Şekil-4.8: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS avantajları” teması, kategoriler ve kod yüzdeleri grafiği

Yukarıdaki Tablo-4.59 ve Şekil-4.8’de de görüldüğü üzere, “QRIS avantajları” temasının QRIS’ın genel avantajları ve spesifik konulardaki avantajlarını ifade edecek şekilde beş kategoriye açıklanmıştır. Bu kategoriler, kullanılan değerlendirme ölçeklerinin avantajları, kalifiye personel istihdamını sağlamaya yönelik avantajları, danışmanların EÇE altyapısından geliyor olmasının yarattığı avantajlar ve yüksek kalitenin sağladığı avantajlar şeklinde başlıklandırılmıştır. Aşağıdaki Tablo-4.60’ta “QRIS avantajları” temasında yer alan tüm kategoriler ve kodlar bir arada sunulmuştur.

Tablo-4.60: “QRIS avantajları” teması altında yer alan kategoriler ve kodlar

-
1. QRIS'in genel avantajları
 - A. QRIS çok iyi kalite konusunda çok iyi bir başlangıç oldu.
 - B. QRIS EÇE kalitesine bütüncül bir bakış geliştirdi. -
 - C. QRIS, doğru uygulamaların öneminin kavranmasını sağladı.
 - D. QRIS, uygulamaların daha adil olması yönünde olumlu sonuçlar yarattı.
 - E. Uygulayıcılar, gözetlenme endişesini bir kenara bıraktıklarında, QRIS en iyi şekilde işlemeye başlıyor.
 2. Değerlendirme ölçeklerinin avantajları
 - A. Değerlendirme ölçekleri kalite uygulamalarında harika bir başlangıç oldu
 3. Danışmanların EÇE altyapısından gelmelerinin avantajları
 - A. Çocuk ve beyin gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak
 - B. Önceki öğretmenlik tecrübeleri gelişim önerileri getirmede yardımcı
 - C. Danışmanın akademik altyapısı öğretmenin duygu ve düşünceleri üzerinde etkili
 - D. Okul personelini, akademik çalışmalara devam etme konusunda motivasyon sağlayıcı
 - E. Okul personeline verimli geribildirim vermeyi sağlamak
 4. Kalifiye Personel İstihdamını Sağlamaya yönelik avantajlar
 - A. Yöneticiler daha eğitilmiş öğretmenler istihdam etme eğilimindedir
 - B. Yüksek kalite hedefi, daha kalifiye öğretmenler sağlıyor
 - C. Sistem, personeli eğitime devam etmeye motive ediyor (En azından sertifika eğitimi)
 5. Yüksek Kalitenin Sağladığı Avantajlar
 - A. Daha iyiyi başarmak için motive edici
 - B. Değerlendirme ve lisans alma sürecini başaran kurumların kendine güveni artıyor, lisanstaki yıldız sayısı kurumun kendisiyle gurur duymasını sağlıyor.
 - C. Yüksek kalitedeki okullar, ailelerin bakış açısı üzerinde etkili oluyor.
-

Aşağıda, her bir kategori altında görüşmeden elde edilen alıntılardan yararlanılarak, bulgular tartışılmıştır.

2.1. QRIS'in Genel Avantajları

Danışmanlar, QRIS'in getirilerinden bahsederken sisteme dair oldukça olumlu cümleler sarfetmişlerdir. Sistemin dünden bugüne yarattığı genel getirileri aşağıdaki ifadelerle dile getirmişlerdir.

“Bence, Kuzey Karolina, QRIS ile harika bir başlangıç yaptı. Biz zaten her zaman yeni şeyler uygulama ve büyük değişiklikler yapma konusunda lider bir eyalet olduk. Fakat hala gelişim için yapılacak çok şey olduğunu düşünüyorum.” (Danışman-1)

“Sadece minimum standartları karşılıyor olmanın ötesinde, ölçek değerlendirmelerinde başarılı olmak ve lisanslarında o yıldızlara sahip olmaktan müthiş gurur duyuyorlar, bunun ulaşılabilir bir şey olduğunu anlıyorlar.” (Danışman-3)

Aşağıdaki alıntıda, Danışman-3 yüksek kalitenin velilerin bakış açısını da olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

“Biz her gün okullara gidip minimum standartları karşılayıp karşılamadıklarını denetliyoruz. Fakat, daha yüksek standartları karşılıyor olmanın en büyük getirisi, bir ailenin o okula girdiğinde oranın yüksek kalitede olduğu, iyi eğitilmiş personelle çalışıldığını biliyor olması. Bu bir tür pekiştirme...” (Danışman-3)

2.2. Değerlendirme Ölçeklerinin Avantajları

Danışmanlar, kaliteyi geliştirme sürecinde ölçeklerin çok önemli bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bence, sadece ölçekler bile başlı başına kalitenin gelişmesinde çok iyi bir dayanak oldu. Özellikle de ilk etapta elimizde hiçbir şey yokken, ölçekler çok güzel bir başlangıç yapmamızı sağladı... 1999’dan beri bu ölçekleri kullanıyoruz ve muazzam bir gelişme katettik.” (Danışman-1)

2.3. Danışmanların EÇE Altyapısından Gelmelerinin Avantajları

QRIS’in avantajları arasında ele alınan kategorilerden bir tanesi de erken çocukluk eğitimi alanından gelmek de yer almaktadır. Danışmanlar, eğitim temellerinin mesleki deneyimlerine nasıl yansıdığını görüşme süresince ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bu temele, bu bilgiye sahip olmak, bu bilginin çocuk bakımı kalitesine nasıl tercüme edildiğini anlamak ve çocuklara kaliteli deneyimler sağlamak çok önemli. Biliyorsunuz, beyin gelişimi, yaptığımız herşeyin altında yatan sebepleri bilmek... Bunlar, eğitim altyapınız sayesinde ne yaptığınızı bilmenizi sağlıyor. Ayrıca, diğer insanları da eğitime devam etmeye teşvik ediyor.” (Danışman-1)

“Biyoloji, beyin uterusu nasıl gelişir ve bebek doğduktan sonra nasıl gelişir gibi bilgiler beni her zaman büyütüyor. Böylece, o yaş çocuğunun gelişimi için uygun olan şeyleri görmemi sağlıyor.” (Danışman-2)

Danışman-4 de Danışman-1’i destekler nitelikte, erken çocukluk eğitimi alanında eğitim almış olmanın, mesleği süresince neyi neden yaptığını bilmesine yardımcı olduğunu belirtmekte ve bunun öğretmenleri de motive ettiğini eklemektedir.

“Bana göre, benim eğitim temelim, mesleğimdeki hareket alanımı sağlıyor. Çünkü, erken çocukluk eğitiminin her biriminde bulundum. Bir gündüz bakım evinde işe başladım, sonra okul sistemine girdim. Bütün bu deneyimler, şu anda uygulayıcılarla iletişimimde yardımcı oluyor. Öğretmenler, sizin sadece ofis temelli olmadığını, öğretmenlik geçmişiniz olduğunu bildiklerinde, bir bakıma “ben de yapabilirim. Okula geri dönebilirim...” şeklinde umutlanmalarını sağlıyor. Ayrıca, arkadaşımın da dediği gibi, neyi neden yaptığımızı bilme avantajını sağlıyor.” (Danışman-4)

Danışman-3 ise EÇE alanından gelmenin okul yöneticileri açısından önemine değinmiştir. Sınıf uygulamalarına aşina olmanın, yöneticinin daha başarılı olmasını sağladığını aşağıdaki cümlelerle açıklamaktadır:

“Deneyimlerimden yola çıkarak söyleyecek olursam, en iyi okul yöneticileri her zaman daha çok sınıflarda öğretmen olarak çalışmış olan, bir sınıfı yönetmeyi bilen, velilerle iletişim kurmayı bilen yöneticilerdi. Bilirsiniz, onlar hop diye yönetici rolüyle bu işe başlamamış olanlar... Ama yine de bazı yöneticiler, sınıf yönetimine aşina ama personel yönetiminde başarısız olabiliyor, bazıları ise ikisini de becerebiliyor...” (Danışman-3)

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi akademik altyapının avantajı hem danışmanlar hem de yöneticiler açısından meslek yaşantısında önemli yere sahiptir.

2.4. Kalifiye Personel İstihdamını Sağlamaya Yönelik Avantajları

Sistem içerisinde, okulların belirli bir kalite seviyesini yakalamaya çalışmaları ve kendilerini sürekli olarak geliştirme çabaları, daha kalifiye personel istihdamına teşvik edici olmaktadır. Danışmanlar, iyi öğretmenlerle çalışmanın okula kaçınılmaz bir başarı ve sertifikalarına yıldızlar eklediğini ifade etmektedirler. Aşağıda Danışman-1 ve Danışman-4'ün bu konudaki görüşleri sunulmuştur.

“Artık kurum sahipleri ya da yöneticileri daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenleri istihdam ediyorlar, çünkü daha yüksek standartları karşılamak zorundalar. Özellikle kurum, okul zincirinin halkalarından biri ise, yönetici hem yüksek eğitilmiş öğretmenlere sahip olmanın hem de yüksek ölçüde standartları karşılayan olmanın gururunu yaşıyor. Eğer, öğretmen kaliteniz yüksekse, kurum kaliteniz sadece ölçek değerlendirme sonuçlarına bağlı kalmıyor. Çünkü doğru insanlarla çalışıyorsanız, çocuklar da doğru olan uygulamalarla ve şefkatle eğitim alıyor.” (Danışman-4)

“Bence, çocuk eğitimindeki kaliteyi bütünüyle yükseltiyor ve insanları her gün yaptıkları, uyguladıkları ve işe aldıkları insanlar konusunda hesap verebilir olmaya teşvik ediyor. Devlet okullarındaki anasınıfı yöneticilerimizden sık sık duyduğum bir şey var: “Her ne kadar her zaman iyi okullar olmuş olsak da, lisans almak, ölçek değerlendirmesine tabi olmak öğretmenlerin daha çok bilinçlenmesini sağlıyor. Tüm öğretmenlerimizin öğretmenlik diplomaları olmasına rağmen, artık sınıfta neyi neden yaptıklarını daha iyi anlamaya başladılar.” (Danışman-1)

Yukarıdaki ifadeler, sistemde iyi noktalarda yer almak isteyen okulların, kaliteli personelle çalışma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

2.5. Yüksek Kalitenin Sağladığı Avantajlar

Sistem içerisinde, yüksek kaliteye sahip olmak, okullara çeşitli avantajlar da sağlamaktadır. Danışman-1, yüksek kalitenin, okullarda daha kaliteli öğretmen istihdam etmek de dâhil olmak üzere hedefler koymayı sağladığını aşağıdaki cümlelerle ifade etmektedir:

“Bence, standartlar işgücünün eğitim temelini yükseltti. Muhtemelen, eğer okullar yıldız sayılarını yükseltmekle teşvik edilmeselerdi, okullar daha iyi eğitilmiş öğretmenleri işe almak için uğraşmaz, kimse okula geri dönme ve eğitim seviyesini yükseltmek için çaba sarf etmezdi. Buna ulaşmak uzun yıllar aldı, neredeyse on yıl... Ama bu durumun olumlu etkilerini daha yeni yeni fark etmeye başladık.” (Danışman-1)

Danışman-3 ise, yüksek kalite farkındalığının, okulların daha iyi eğitilmiş öğretmen istihdamını teşvik ettiğini onaylamakta ve okulu tercih eden veli profilini de önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir.

“Bana kalırsa, okullar minimum standartlardan daha fazlasını sağlıyorsa –çünkü biz okulları, minimum standartları sağlıyorlar mı diye denetliyoruz-, aileler de bunu bilerek, o okulda daha iyi öğretmen, daha yüksek kalite olduğunu bilerek tercih ediyorlar.” (Danışman-3)

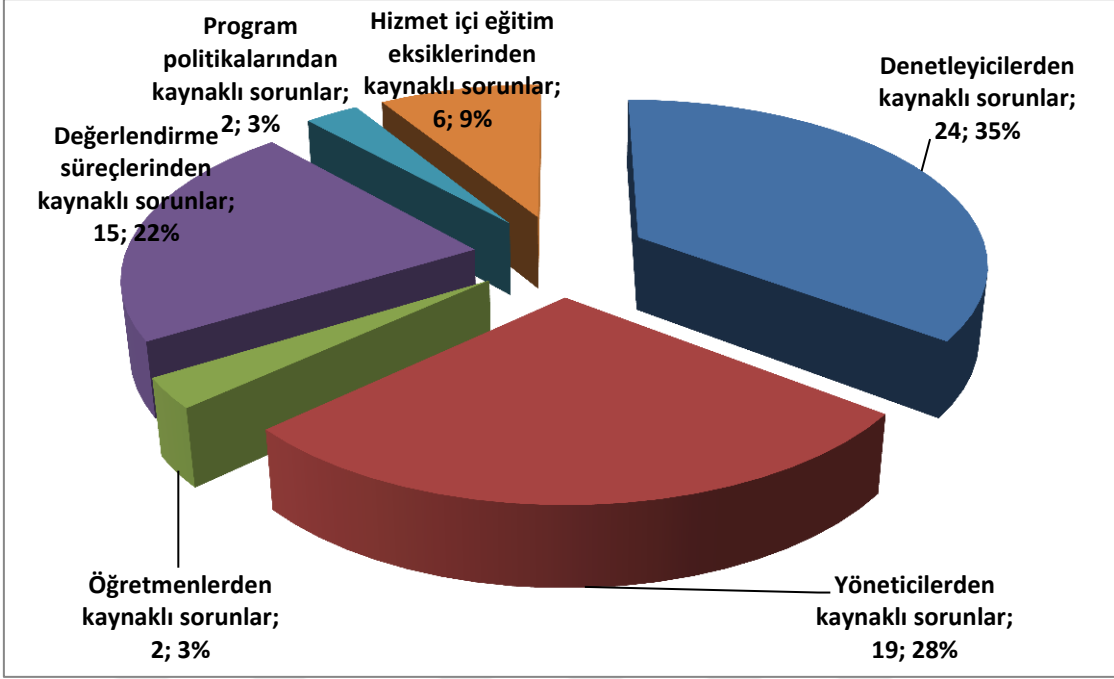
TEMA-3: QRIS SORUNLARI

Her sistemde olduğu gibi QRIS’te de çeşitli sorunlar olduğu görüşme süresince irdelenmiştir. 1999 yılında uygulanmaya başlanan sistemde, güncellemelere ihtiyaç duyulduğu ve çeşitli açılardan ne gibi sorunlar yaşanıldığı görüşme sırasında irdelenmiştir.

Dolayısıyla, bu görüşmeden elde edilen 3. Tema “QRIS sorunları”dır. Sorunların toplam 68 kodla ifade edildiği ve 6 kategori altında birleştiği görülmektedir. Bu sorunların, Türkiye bulgularıyla benzerlikler gösterdiği görülmektedir. QRIS danışmanlarından, yöneticilerden, değerlendirme süreçlerinden, program politikalarından, hizmet içi eğitim eksiklerinden kaynaklı olmak üzere kategorileri açıklamak mümkündür. Aşağıdaki tabloda “QRIS sorunları” teması altında yer alan kategori ve toplam kod sayıları bir arada verilmiştir.

Tablo-4.61: QRIS Sorunları temasında yer alan kodlar ve frekansları

<i>TEMA</i>	<i>QRIS SORUNLARI</i>	<i>KOD FREKANSLARI</i>
KATEGORİLER	QRIS danışmanlarından kaynaklı sorunlar	24
	Yöneticilerden kaynaklı sorunlar	19
	Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	5
	Değerlendirme süreçlerinden kaynaklı sorunlar	15
	Program politikalarından kaynaklı sorunlar	2
	Hizmet içi eğitim eksiklerinden kaynaklı sorunlar	6
	TOPLAM	71



Şekil-4.9: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “QRIS sorunları” teması, kategoriler ve kod yüzdeleri grafiği

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü üzere, sorunların yoğunluklu olarak QRIS danışmanları, yöneticiler ve değerlendirme süreçleri başlıkları altında toplandığı dikkat çekmektedir. Tablo 4.62’de, kategoriler altında yer alan kodların listesi sunulmuştur.

Tablo-4.62: QRIS Sorunları Teması altında yer alan kategoriler ve kodların listesi

-
- 1. Danışmanlardan kaynaklı sorunlar**
 - A. Danışmanlar, acil durum hazırlığı konusunda eğitilmiş değiller, ama okullara bu konuda rehberlik etmek zorundalar.
 - B. Danışmanlar değerlendiricilerin elde ettiği sonuçları okullarla paylaşmak ve karar almakla yükümlüler. Bu anlamda, okul gözlemini yapmadıkları için mesaj ileten görevindeler.
 - C. Danışmanların iş yükü çok ağır.
 - D. Danışmanlar, okullardaki kalitenin devamlılığından emin değiller.
 - 2. Yöneticilerden kaynaklı sorunlar**
 - A. Yöneticilerin bakış açısı okul türüne göre değişmekte
 - B. Yöneticiler paraya ve kaliteye odaklanan olmak üzere ikiye ayrılıyor
 - C. Pre-K (Anasınıfı) yöneticileri özel olarak anasınıfını gözetmek yerine tüm okulu yönetme çabasıındalar
 - D. Daha önce okul öncesi öğretmeni olarak çalışmış yöneticiler daha başarılılar
 - E. Yöneticilik en zor iş
 - F. Yöneticilerin sorumlulukları çok fazla
 - G. Etkili olmayan yöneticiler, danışmanların hafızasına kazanıyor.
 - H. Etkili olmayan yöneticiler çoğunlukla ilerleme kaydedemiyor.
 - İ. Bölge genelinde etkili yöneticiler var
 - J. Aile-Çocuk bakım evleri yöneticileri QRIS'den kaçınıyor ve bu oldukça büyük bir grup.
 - K. Uygulayıcılar, gözlenmek ve değerlendirilmekten kaçınıyor.
 - 3. Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar**
 - A Uygulayıcılar, gözlenmek ve değerlendirilmekten kaçınıyor.
 - 4. Değerlendirme süreçlerinden kaynaklı sorunlar**
 - A. Değerlendirmeler sadece üç yılda bir
 - B. Değerlendirme ölçeklerinde kriterlerde eksik ifadeler bulunmakta (çok, az, yeterli vb.)
 - C. Değerlendirmeler tahmin oyunu: Anlık değerlendirmeler genellenerek değerlendirme yapılıyor.
 - D. Değerlendirme ölçekleri sadece bir sınıfta uygulanarak tüm okula puan veriliyor.
 - E. Ölçekler, hızlı bir genel fotoğraf sunuyor.
 - F. Sistem kendini tekrarlıyor.
 - 5. Okul politikalarından kaynaklı sorunlar**
 - A. Çocuklarla çalışmaya başlamadan önce öncelikleri tanımlamak önemli: Para yerine kaliteyi önplana almaları gerekli
 - B. Bazı zamanlar, materyaller sadece yüksek puanlar almak için kullanılıyor ve çocukların kullanılmasına izin dahi verilmiyor.
 - 6. Hizmet içi eğitim eksiklerinden kaynaklanan sorunlar**
 - A. Hizmetiçi eğitimler sadece sistemde yeni bir düzenleme ya da değişim olduğunda gerçekleşiyor.
 - B. Danışmanlara yönelik profesyonel gelişim fırsatlarının kısıtlılığı – Konferanslara katılmıyorlar.
-

Tema, kategori ve kodların dağılımı açıklandıktan sonra, aşağıda her bir kategori görüşmeden yapılan alıntılarla alıntılar aracılığıyla tartışılmıştır.

3.1. Danışmanlarla ilgili sorunlar

Sisteme dair ele alınan sorunlardan bir kısmı danışmanlara, onların meslek hayatı ve deneyimlerine yöneliktir.

Danışmanların altını çizdiği en önemli sorunlardan bir tanesi ölçek uygulamalarına yöneliktir. QRIS, okullardaki ortam değerlendirme ölçeklerinin uygulanmasını, danışmanlara değil, değerlendiricilere yüklemiş durumdadır. Değerlendiricilerin

yaptığı ölçek uygulaması sonuçları, danışmanlar aracılığıyla incelenip raporlaştırılmakta, bu raporlar yine danışmanlar aracılığıyla okullara iletilmektedir. Dolayısıyla, danışmanlar, asıl gözlemi kendileri yapmadığı halde, sonuçları bildirmekten şikayet etmektedirler. Aşağıda görüşmeden alıntılar verilmiştir.

“Tahmin ediyorum ki, işimizin en zor taraflarından birisi, ölçek değerlendirmesi esnasında okulda biz bulunmamış olsak da sonuçları bizim yeniden gözden geçiriyor olmamız. Bu bir zorluk, çünkü sonuçlara bakıyoruz, o sonuçlar doğrultusunda açık kitaplarımızı karıştırıyoruz. Bazen değerlendiricinin görüp not almadığı şeyler olabiliyor. Biz ekleme-çıkarma yapmıyoruz, ve eminim değerlendiricinin gördüğü şeyler bizim elimizdeki sonuçlardan biraz farklı, onların daha fazla bilgisi var ne olup bittiğine dair ama sonuçları okullarla biz paylaşmak zorundayız. Bu da bizi zor duruma sokuyor, çünkü bu insanlar özellikle yıldız kaybettiklerinde bizi sorumlu tutuyorlar. Halbuki ben değerlendirme esnasında orada değildim, sınıfta olup biten hiçbirşeyi görmedim. Ama sen beni suçluyorsun. Neden? Çünkü sonuç raporunu ben hazırladım. Oysa ki ben sadece elçiyim. Bu yüzden onlara her zaman “Biz sadece elçiyiz. Bize hedef almayın lütfen lütfen!” diyorum.” (Danışman-4)

“Biz orada oturup ölçek sonuçlarını gözden geçiriyoruz, onlara geribildirim veriyoruz. Bir anlamda onların gördüğü yüzler biz oluyoruz ve bu işin en zor yanlarından birisi...” (Danışman-3)

Danışman-1, işyüklerinin ağırlığı konusunda aşağıdaki cümleyi kullanmıştır:

“Bizim, iş yükümüzü tamamlamamız resmen bir koşuşturma, bir yarış hali.” (Danışman-1)

3.2. Yöneticilerden kaynaklı sorunlar

Eğitim sisteminin en önemli parçalarından birisi de okul yöneticileridir. Dolayısıyla, yöneticilerden kaynaklı sorunlar, sistemi doğrudan ilgilendirmektedir. Danışmanlar, okul yöneticilerine yönelik olarak çeşitli tespitlerini dile getirmişlerdir. Bu tespitlerden Danışman-1 ve Danışman-2 yöneticilerin iki gruba ayrıldıklarını aşağıdaki cümlelerle belirtmektedirler:

“Yöneticilerin hepsini tek bir kategoride toplamak çok zor, çünkü hem okulun ve eğitimin kalitesini yükseltmeyi amaçlayan, çocuklar için iyi birşeyler yapması gerektiğinin farkında olanlar var, hem de daha çok para odaklı çalışan, sınıfını donatmaktan çok cebini doldurmaya çalışan yöneticiler var. Gerçekten bu işin iki farklı yüzü bu.” (Danışman-1)

“Bir yanda özel okul sahibi yöneticiler, geçimini bu işten sağlıyorlar. Bir yanda ise başkaları için özelde ya da devlet okullarında çalışan yöneticiler var. Dolayısıyla, nerede ve hangi konumda çalıştığına bağlı olarak değişen, farklı tipte yöneticilere şahit oluyoruz. Mesela, devlet okullarındaki anasınıfında, yöneticiler anasınıfından çok tüm okulu yönetmekle sorumlular, çünkü anasınıfına sadece okulda barınabileceği bir yer verilmiş durumda.. Bu durum, anasınıfının başöğretmene görevler yüklüyor. O sınıfın ve çocuklarının gözetilmesi öğretmene düşüyor. Yani, herşey içinde bulunduğunuz duruma göre değişim gösteriyor.” (Danışman-4)

Yukarıda da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin hangi tür okulda çalıştıkları yönetim politikalarını etkilemektedir. İlkokullar bünyesinde yer alan anasınıfları doğrudan yöneticiler tarafından kontrol edilmemektedir. Bu durum Türkiye ile oldukça benzerlik göstermektedir. Bu yöneticiler, büyük bir okuldan sorumlu oldukları için, spesifik olarak okul öncesi düzeye eğilmemektedirler. Öte yandan sadece yöneticilik görevi ile okul sahibi olmak arasındaki fark da yönetim şekillerini etkilemektedir. Kimi okul sahibi yöneticiler, okulu sadece para kazanma amacıyla görmekte ve kaliteli eğitim amacını ıskalamaktadırlar.

Danışman-1, yöneticilerin çok ağır bir işyüküne sahip olmasının da bir dezavantaj olduğunu aşağıdaki ifadelerle savunmaktadır:

“Her zaman, yöneticinin alandaki en zor işi yaptığını savunmuşumdur. Çünkü, hem ast hem üstlere karşı, velilere karşı, eyalete karşı hesap verebilir olması gerekiyor. Etkili olması, öngörmesi gereken çok fazla şey var. Tahmin edersiniz ki Guilford bölgesi geneline baktığımızda gerçekten iyi yöneticilerle karşılaşırız. Ama öte yandan bizi hayalkırıklığına uğratan, verimsiz, başarısız yöneticiler de mevcut. Bu yöneticilerle diğerlerinden daha fazla muhatap olduğumuz için hafızamızda çok daha fazla yer ediyorlar.” (Danışman-1)

Danışmanların irdelediği bir diğer nokta da Aile Çocuk Bakım Evleri yöneticilerine yöneliktir. Bu bakım evleri, ev sahibinin 4-5 civarı çocuğa bakmasıyla yürütülen eğitim kurumları olarak çalışmaktadırlar. Danışmanlar, bu grupların değerlendirme sistemine girmekten kaçınan önemli bir grup olduğunu aşağıdaki cümlelerle dile getirmektedirler:

“Aile Çocuk Bakım Evleri, ölçek değerlendirmesinden kaçınıyorlar. Bu evlerde, bir evde sadece beş tane çocuk oluyor genelde. Ama evlerin sahipleri sistemden korkuyor ve kaçınıyorlar. Bu durum oldukça büyük, kalitesinin artırılmasına ihtiyaç duyulani kayıp bir gruba sebep oluyor.” (Danışman-1) Bu kişiler, bizim evlerine girmemizden endişe duyuyorlar.” (Danışman-2)

Son olarak, okul politikalarından kaynaklı, okul sahibi, yöneticisi ve dolaylı olarak öğretmeni de sorumlu tutan bir sorunu aktarmakta fayda vardır. Danışmanlar, okulların, değerlendirme süreçlerinde fiziksel olanaklarını zengin göstermek amacıyla okula aldıkları bazı materyalleri, çocukların kullanımına açmadıkları ve sadece raflarda sergilediklerini belirtmektedirler.

“Bütün o eşyalar orada duruyor, çünkü raflarda çok güzel görünüyorlar. Ama bazen çocukların dokunmasına bile izin vermiyorlar.” (Danışman-4)

3.3. Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar

Danışmanların öğretmenlerden kaynaklanan en önemli sorunun QRIS içerisinde gerçekleşen ölçek değerlendirmelerine karşı önyargılı olduklarını dile

getirmektedirler. Sınıflarında gözlem yapılmasının öğretmenleri kaygılandığı ve bu yüzden gözlenmekten kaçındıklarını, fakat zaman içerisinde bu sorunu aşmaya yönelik epey yol katettiklerini de ekleyen Danışman-4 şu ifadeleri kullanmıştır:

“Kalite değerlendirme sistemi ile birlikte, kendini geliştiren pek çok okul oldu. Çünkü bir ya da iki yıldızı olan ve değerlendirmeye girmeye cesaret edemeyecek kurumlar bile, bir kez deneyip “birileri beni izliyor” şokunu atlattıktan sonra, büyük yol katettiler. Eğer, çocuklar için her gün neyin doğru olduğunu bilerek çalışıyorsanız, birilerinin sizi birkaç saat izleyip, bazı notlar alması sizi rahatsız etmemeli. Sistem içindeki bazı okullar, öğretmenler “asla gözetlenmek istemiyorum” diyorken, değerlendirme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anladıklarında ve sonuçları gördüklerinde fikirlerini değiştirdiler. Artık, bu işten keyif alıyor, daha iyi nasıl olurum, bir önceki değerlendirmeden daha iyi sonuç almalıyım motivasyonuna sahipler.” (Danışman-4)

“Değerlendiricilerin gelip kendilerini izleyeceğini bildikleri zaman, her zaman yaptıklarından daha iyisini yapmaya gayret ediyorlar. Ama bu sadece dört hafta sürüyor. Tahmin edersiniz ki sonrasında eski davranışlarına geri dönüyorlar.” (Danışman-4)

Danışman-3, öğretmenlerin önlisans eğitime sahip olsalar bile, uygulama yapamadıklarına şahit olduklarını belirtmiştir. Sadece eğitim değil, sınıf deneyimi kazanmanın önemini aşağıdaki cümlelerle ifade etmektedir:

“Sınıflarda, önlisans eğitimi olan ama uygulama yapmayı bilmeyen öğretmenlere şahit oluyorum. Çünkü bu iş sadece bir diploma sahibi olmakla bitmiyor. Sınıf deneyimi kazanmak çok önemli, ve diploma bilgisi nasıl uygulayacağınızı belirlemeyebiliyor.” (Danışman-3)

Öğretmenlerle ilgili olan bir diğer önemli sorun da öğretmenlerin saygın maaşlar almıyor olmaları ve hâlâ toplum içerisinde bebek bakıcısı olarak anıldıklarına dairedir. Aşağıda kısa bir diyalog sunulmuştur:

“Danışman-2: Hâlâ bebek bakıcısı olarak görüyorlar.

Danışman-4: Evet, kesinlikle. 90lı yıllardan hatırlıyorum, Asheboro'daki hayvanat bahçesi görevlileri öğretmenlerden daha fazla para kazanıyorlardı.”

3.4. Değerlendirme süreçlerinden kaynaklı sorunlar

QRIS sorunları teması altındaki bir diğer kategori de “Değerlendirme süreçleri”ne dair olan sorunlardır. Danışmanlar, bu sorunların başında değerlendirme sıklığı ve süresine ilişkin kaygılarını dile getirmişlerdir.

“En büyük zorluklardan bir tanesi, okulda sadece üç yılda bir, dört saat bulunuyor olmamız. Tahmin edersiniz ki bu önemli bir sorun.” (Danışman-3)

“Aslında hepimiz bir tahmin oyunu oynuyoruz. Değerlendiriciler de sadece dört saat sınıfta bulunuyorlar ve bu süre zarfında değerlendirileceklerini bilen ve o gün elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan kişileri izliyorlar. Şimdi bu sayı 4 haftaya çıkarıldı. Bu yüzden, bu sizin sorularınızdan birinin cevabı mı bilmiyorum ama değerlendirme sayılarının artması lazım.” (Danışman-4)

Değerlendirme sürecindeki en önemli kaygılardan bir tanesi de öğretmenlerin ölçek gözlemi esnasında gösterdikleri performansın onların genel performansı olmadığını düşünmeleridir. Danışman-4, bunu aşağıdaki cümleyle açıklamaktadır.

“Gözlemediğiniz kişiler belki her gün aynı şeyi yapıyorlar ama, değerlendirme esnasında, izlendikleri için gergin olabiliyor ve her zamanki performanslarını sergileyemeyebiliyorlar.” (Danışman-3)

“Değerlendiricilerin gelip kendilerini izleyeceğini bildikleri zaman, her zaman yaptıklarından daha iyisini yapmaya gayret ediyorlar. Ama bu sadece dört hafta sürüyor. Tahmin edersiniz ki sonrasında eski davranışlarına geri dönüyorlar.” (Danışman-4)

Değerlendirme süreci, genel anlamda ortam değerlendirme ölçekleriyle gerçekleşmektedir. Danışmanlar, ölçeklerin birkaç saatlik hızlı bir gözlem sonucu yansıttıklarını ve bu sonuçların geneli yansıtmayabileceğine dair kaygılarını dile getirmektedirler. Öte yandan bir diğer sorun tespiti de ölçek uygulamalarının okuldaki tek sınıfta gerçekleştiriliyor olmasıdır. Bu durumun, değerlendirme sürecinin önemli eksilerinden biri olduğunu ileriki sorularda önerilerde de irdelenmiştir. Aşağıda Danışman-1 ve Danışman-4’ün ifadeleri verilmiştir.

“Şu anda kullanabildiğimiz elimizdeki tek araç, ölçekler. Ama bunlar da sadece hızlı bir fotoğraf sunuyorlar ve bu fotoğraflar geneli yansıtmıyor. Bilirsiniz, bir gün harika bir iş çıkarıp, sonra üç sene hiçbirsey yapmayabilirler. Ya da gerçekten iyi bir kurum olabilir ama değerlendirme gününde heyecan yaparak iyi bir performans sergileyebilir. Yani, bu iş iki farklı şekilde etkileyebilir okulları, ama elimizdeki sistem bu.” (Danışman-1)

“Değerlendiriciler okuldaki tek bir sınıfı inceliyorlar. Eminim, o sınıfın dışında başka bir sürü şey oluyor...” (Danışman-4)

Değerlendirme süreçlerine yönelik önemli sorunlardan bir tanesi de, asıl değerlendirme ölçeği gözlemlerini değerlendiricilerin yapması, danışmanların ise nihai raporları bu ölçek sonuçlarına göre yazıyor olmasıdır. Danışmanlar, bu durumun bir dezavantaj olduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmektedirler.

“Yani, biliyorsunuz, tanımlar değerlendiricilerin aslında neye bakmaları gerektiğini anlamaları için var. Mesela, bir blok merkezinin ne kadar büyük olması gerektiğine filan bakıyorlar. Ama biz o ortamı görmüyoruz ve onların verdiği sonuçlara bakarak tahmin etmek zorundayız. Bu da mesleğimizin en önemli problemlerinden birisi...” (Danışman-3)

“Ayrıca, bazen değerlendiricinin gördüğü şeyi bizim görmememiz de büyük bir problem oluşturuyor. Mesela, bir maddenin neden o şekilde puanlandığı ve onların aslında ne görmek istediği, ya da kaç tane blok mevcut olduğu gibi...” (Danışman-3)

Son olarak, diğer danışmanlarla paralel şekilde, sistemin 1999’dan bu yana değişmeyen bir rutine girdiğini eleştirmektedirler:

“Şu anda bir kısır döngüye girmiş haldeyiz.” (Danışman-4)

3.6. Hizmetiçi Eğitim eksiklerinden kaynaklı sorunlar

QRIS'e dair sorunları ele alan temadaki son kategori hizmet içi eğitim eksiklerinden kaynaklanan sorunları ortaya koymaktadır. Danışmanlar, hizmetiçi eğitim alma konusunda sistemde büyük bir açık olduğundan bahsetmektedirler. Sadece sistemde önemli değişiklikler gerçekleştiğinde, bu değişimlere uyum sağlamak amaçlı eğitimler olduğunu ancak sistemde sık değişiklik yaşanmadığı için hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

“Düzenlemeler değiştikçe hizmetiçi eğitim alıyoruz. Mesela 1999 yılında iki bileşenli sisteme geçtik ve bu değişimden sonra bazı eğitimler aldık. Ama sonrasında başka eğitimler aldığımızı söyleyemeyeceğim.” (Danışman-1)

“Yani, çok değil. Hizmetiçi eğitimler almak için çok fazla fırsatımız yok. Ne zaman sistemde bir değişiklik olursa, “hey şimdi şuna ihtiyacımız var” diyoruz. Tahmin edersiniz ki birşeyleri öğrenebilmek için bizim geribildirim sağlamamız ve birşeylere ihtiyaç duyduğumuzu söylememiz lazım.” (Danışman-4)

“Diyebileceğim tek şey, ne zaman birtakım değişiklikler gerçekleşse –bu ölçekle ya da başka birşeyle ilgili olabilir- o zaman eğitim alıyoruz. Yani, en son eğitimimiz de değerlendirme ölçeği değiştiğinde gerçekleşti.” (Danışman-3)

Hizmet içi eğitimlere katılamamanın yanında, profesyonel gelişimlerini destekleyecek kongrelere de katılamadıklarını aşağıdaki diyalogda dile getirmişlerdir.

“Dilara: Konferanslara katılma konusunda hiç fırsatınız oldu mu?”

Danışman-4: Hayır.

Danışman-3: 2005 yılında, ilk başladığımda oldu, ama artık öyle fırsatlarımız yok.

Danışman-4: Bazı konferanslar Greensboro'da oluyordu önceden, biz de profesyonel gelişim için gitme ve katılma şansı buluyorduk.

Deborah Cassidy (Tez eşdanişmanı): 2008, 2009'dan beri izin vermiyorlar sanırım?

Danışman-3: Evet.

Danışman-1: Hatta o tarihten bile önce olduğunu söyleyebilirim.

Deborah Cassidy: Evet. O zaman konferans olsa bile gidemiyorsunuz?

Danışman-4: Hayır, gidemiyoruz.”

Hizmetiçi eğitimlerle ilgili bir diğer önemli nokta da danışmanların, okullara destek olmalarını sağlayacak bir konudaki eğitim eksikleridir. QRIS içerisinde tüm okulların acil durum hazırlık sertifikalarını ve donanımlarını bulundurmaları gerekmektedir. Okullar, acil durumlar konusunda merak ettiklerini danışacakları en önemli kişiler olarak danışmanları görmektedirler. Fakat, en kritik nokta danışmanların bu konuda herhangi bir eğitimleri olmadığı gerçeğidir. Aşağıda, acil

durum hazırlığı eğitim eksikliğinden kaynaklı sorunlarını dile getirdikleri diyalog sunulmuştur:

"Danışman-4: Acil durum hazırlığı eğitimi tüm uygulayıcıların alması gereken bir eğitim.

Dilara: Evet, tüm okullarda sertifikalar ve acil durum çantaları mevcut.

Danışman-4: Doğru. Eğer, bir yere gitmeleri gerekiyorsa ya da kapalı kaldılarsa...

Danışman-3: Eğer bir kimyasal madde döküldüyse ya da benzer şeyler, tahmin edersiniz...

Danışman-4: Bu tarz durumlarda, gelip bana soruyorlar ne yapmaları gerektiğini, benden yardım istiyorlar. Oysa ki benim eğitimim bile yok, size yardım edemem!

Danışman-3: Ama bu eğitim onların alması gereken bir eğitim. Bizse onların eğitim hakkında soru sorabilecekleri muhataplarız, oysa ki bizim acil durum eğitimimiz yok.

Danışman-4: Evet. İnsan kendini yetersiz hissediyor...

Danışman-2: Evet!

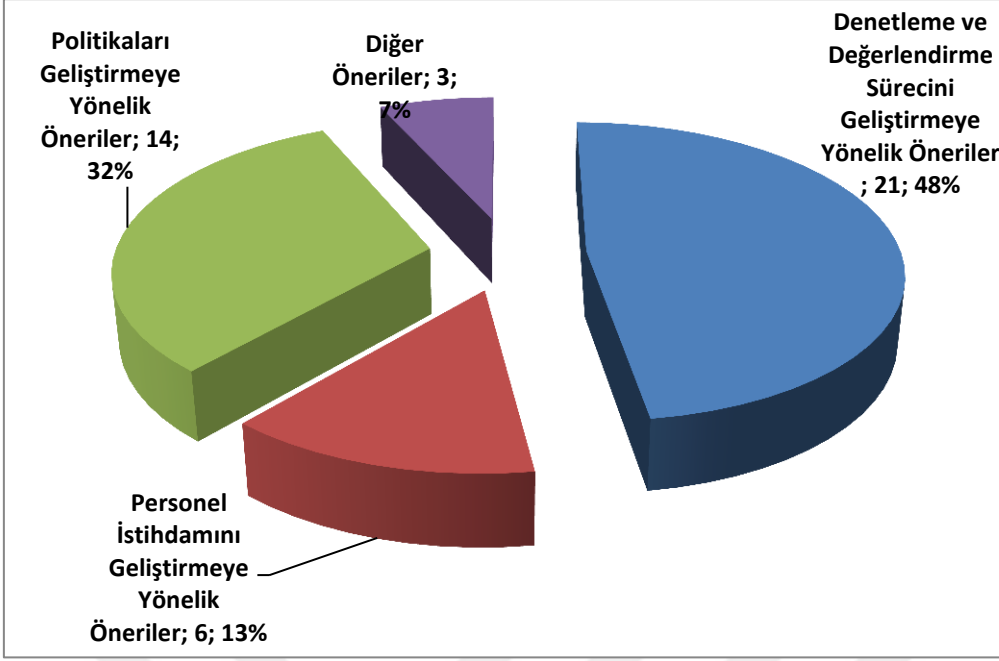
Danışman-4: Çünkü, ben orada bu insanlara yardımcı olması gereken kişiyim ve olamıyorum. Bu bana garip hissettiriyor, ne zaman olursa yardım etmeyi isterim aslında..."

TEMA-4: SİSTEMİ GELİŞTİRME ÖNERİLERİ

NC odak grup görüşmesinin analizinden elde edilen son tema "Sistemi Geliştirme Önerileri" olarak isimlendirilmiştir. Bu tema altında, toplam 44 kod ve 4 kategori yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda, bu temayı oluşturan kategoriler ve her bir kategoride yer alan toplam kod sayıları sunulmuştur. Takip eden grafikte ise bu kodların yüzde olarak dağılımı görülmektedir.

Tablo-4.63: Sistemi Geliştirme Önerileri temasında yer alan kategoriler ve kod frekansları

TEMA	SİSTEMİ GELİŞTİRME ÖNERİLERİ	KOD FREKANSLARI
KATEGORİLER	Denetleme ve Değerlendirme Sürecini Geliştirmeye Yönelik Öneriler	21
	Personel İstihdamını Geliştirmeye Yönelik Öneriler	6
	Politikaları Geliştirmeye Yönelik Öneriler	14
	Diğer Öneriler	3
	TOPLAM	44



Şekil-4.10: NC odak grup görüşmesinden elde edilen “Sistemi Geliştirme Önerileri” teması, kategoriler ve kod yüzdeleri grafiği

Tablo-4.64: Sistemi Geliştirme Önerileri Temasında Yer alan kategoriler ve kodların listesi

- 1. Denetleme ve değerlendirme sürecini geliştirmeye yönelik öneriler**
 - A. Değerlendiriciler ve uygulayıcılar arasındaki iletişim geliştirilmeli.
 - B. Değerlendirme sıklığı daha iyi bir fotoğraf elde edebilmek için artırılmalı.
 - C. Lisans 3 senede bir yenilenmeye devam edip, daha sık yapılan değerlendirmelerin ortalaması alınmalı
 - D. Daha bütüncül yeni bir değerlendirme sistemiyle, yöneticiler, etkileşimler vb. ele alınabilmeli.
 - E. Daha detaylı değerlendirmeler yapılarak güçlü ve zayıf yönler görülmeli.
 - F. Değerlendirme için tanımlar netleştirilmeli
 - G. Teknik destek acentalarıyla işbirliği yapılmalı
- 2. Personel istihdamını geliştirmeye yönelik öneriler**
 - A. Daha çok uygulayıcı, daha çok danışman, daha çok teknik asistanlık
 - B. Öğretmenlerin daha saygın maaşlara ihtiyacı var.
 - C. Öğretmenlere, sınıf deneyimi kazanmaları için yeterli düzeyde hizmet öncesi eğitim fırsatı sunulmalı
 - D. Ugulayıcılara teşvik ya da para motivasyonu sağlanmalı
 - E. Danışmanların iş yükü azaltılmalı
- 3. Politikaları Geliştirmeye yönelik öneriler**
 - A. Tüm çocuklara, kendi çocuğumuzun almasını isteyeceği kalitede eğitim sağlanmalı
 - B. Toplumla işbirliği yapılmalı: İşletmeler, toplum liderleri vb.
 - C. Ugulayıcıları motive edecek sürekli değişim ve ilgi alanları yaratılmalı
 - D. Danışmanlara daha fazla hizmetiçi eğitim fırsatları sağlanmalı
 - E. Sistemi geliştirmek için daha çok çaba sarfedilmeli

4.1. Denetleme ve Değerlendirme Sürecini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Danışmanlar, görüşme süresince, denetleme ve değerlendirme sürecindeki sorunları dile getirmişlerdi. Görüşmenin son sorusu olan “Sistemi geliştirmek için ne gibi yeni düzenlemeler önerirsiniz?” sorusuna daha önce dile getirdikleri sorunları çözmeye yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin bir kısmı denetleme ve değerlendirme sürecini geliştirmeye yönelik olarak ayrı bir kategoride birleşmiştir.

Sistem sorunları kapsamında özellikle, değerlendirme sıklığı ve süresini eleştiren danışmanlar, bu soruna çözüm oluşturacak paralel bir öneri olarak değerlendirme sıklığı ve süresinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okullarda tek bir sınıfta uygulama yapılmasına alternative bir geliştirme önerisi olarak, her okulda mutlaka birden fazla sınıfın gözlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu önerileriyle ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Bence, değerlendirmeler üç yılda bir 4 saat olmak yerine, yılda bir olsaydı neler olup bittiğine dair daha iyi bir fotoğraf elde etmek mümkün olurdu. Ya da belki birden fazla sınıfta, aynı yaş grubunun farklı sınıflarında uygulansaydı...” (Danışman-3)

“Özellikle büyük okullarda, her sene üç ya da dört sınıfta, sınıflar arası geçişler yaparak değerlendirmeler yapmak okulun bütününde neler olduğuna dair fikir verecektir.” (Danışman-2)

“İnanıyorum ki bazı okullarda kalifiye personel var ve onlar içinde de daha iyileri var ve bazen piyangodan daha az iyi olan öğretmen çıkıyor değerlendirmek üzere. Bu yüzden eğer kurum içinde birden fazla öğretmen gözlenirse daha iyi bir tablo elde edilecek ve daha iyi çıktılar elde edilecektir.” (Danışman-4)

Yine görüşmenin ilk bölümlerinde sistemdeki önemli sorunlardan bir tanesinin sınıf değerlendirmelerini değerlendiricilerin yaptığı ve sonuç raporlarını danışmanların okullarla paylaştığı yönünde idi. Bu anlamda, danışmanlar, sınıf atmosferini görmeden, öğretmeni gözlemeden kendilerine iletilen sonuçları raporlaştırıp okullarla paylaşmak yerine, bilgi paylaşımını değerlendiricilerin de gerçekleştirmesini önermişlerdir. Danışman-1 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Eğer değerlendiriciler, değerlendirmeyi yürütürken, sınıfı gözlemlerken aynı anda sonuçların paylaşımı ve gelişim önerileri konusunda uygulayıcılarla konuşabilirlerse, okulların büyük yol kat etmesine yardımcı olacaktır. Bizler danışmanlar olarak sonuçları okulla paylaştığımızda, öğretmenin bizi gözlem esnasında orada olmadığımız için bir fikrimiz olmadığı yönünde tartışmaya çalıştığına çok sık şahit oluyoruz. Eminim, eğer sınıfa gelen kişilerle biraz olsun iletişim kurma şansları olsaydı bu kadar gergin olmayacaklardı.” (Danışman-1)

Değerlendirme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir diğer öneri de sistemin güncellenmesi ve yeni bir bakış açısı ve kapsamla ele alınması gerektiği yönündedir. Danışmanlar, sınıf gözlemlerinin ötesine geçilerek, yönetim, etkileşim,

mesleki tatmin gibi bir çok unsuru kapsayan değerlendirmeler yapılması gerektiğini önermektedir.

“Gerçekten yeni uygulamalara geçilmesini çok isterim, tam olarak ne olur ve neye benzer bilemiyorum ama 4 saatte uygulanan bir değerlendirme ölçeğinin ötesinde işler yapılması gerektiğini, bütüncül bir okul yaklaşımıyla personel, iş tatmini, yönetici ve onların altyapısı gibi unsurları bir arada işe koşmak gerektiğine inanıyorum. Dört saatlik bir ölçekten fazlası olmalı...” (Danışman-1)

“Etkileşim, yönetim gibi unsurları ele alan birçok sistemi bir araya getirerek bütünleştiren, yapar ya da yapamazlar bilmiyorum ama belki her ay, iki ayda ya da üç ayda bir herşeyi bir araya getirip “Evet, işte okul budur.” dedirten bir sistem lazım.” (Danışman-4)

Danışman-3 ise, teknik asistanlık sağlayan şirketlerle işbirliklerinin artırılmasının hem okulların güncel ve yüksek kalitede kalmasını sağlayacağı, hem de danışmanların iş yükünü azaltacağını ifade etmektedir.

“Çok eski değil, yakın geçmişte şahit olduğum bir şey teknik asistanlık sağlayan şirketlerle çalışılabilir. Bu şirketler sadece bir sınıfla ya da her sınıfla birer saat olacak şekilde çalışabilir ve 4 ya da 5 yıldızlı okulların güncel kalmasını sağlayabilirler. Bu hem bizim işyükümüzü azaltır hem de bizim düşük yıldızlı okullara daha çok odaklanmamızı sağlar.” (Danışman-3)

4.2. Personel İstihdamını Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Yine sistemdeki sorunlar arasında, personel istihdamına yönelik ifadeler kullanılmıştı. Bu sorunları çözmeye yönelik öneriler son soruya alınan cevaplar arasında yer almaktadır. Önerilerin bir kısmı okullarda çalışmakta olan personelin kalitesini geliştirmeye, bir kısmı ise danışman istihdamını geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür.

Okulların ve öğretmenlerin sadece para kazanmak odaklı olabilen çalışma yaşamlarını, çeşitli motivasyon araçlarıyla teşvik etmek ve daha kaliteli hale getirmek gerektiği önerilmiştir. Öğretmenleri rutin uygulamalardan ileriye götürecek, onları dinamik ve güncel kılacak eğitimler verilmesi ve tatmin edici ücretlerle çalıştırılmaları öneriler arasındadır.

“Çocukların en iyi eğitimi almasını amaçlayan, bazı özel, devlet, üniversite, bazı zincir okullar var elimizde, ama öte yandan sadece para kazanmayı düşünen insanlar da var. Bu insanları çocuklarla çalışmaya, onlara yararlı olmaya teşvik edecek bazı güzel ödüller lazım.” (Danışman-4)

“Sanırım, sürekli ilgiyi uyanık tutmak ve değişimler yaratmak gerekiyor. Tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenlerimizle karşılaşıyorum, sürekli aynı şeyi yapmaktan yorgun düşmüş durumdadır. Bence, bir çoğunun yeni hedeflere, deneyimlere ve ilerlemeye ihtiyaçları var.” (Danışman-1)

“Öğretmenlik yaptığım dönemleri hatırlıyorum. Saatine 4 dolar gibi bir para kazanıyordum, bir yetişkin olarak, tek çocuğu olan bir yetişkin olarak! Ne yazık ki o günlerden bugüne maaşlarda büyük artışlar yaşanmadı. Yine de bazılarının katılabildiği maaş programları mevcut fakat bu programlardan belirli bir noktaya gelmeden yararlanmak mümkün değil.” (Danışman-4)

Öğretmenlerin çocuklarla çalışma konusundaki motivasyonunun artırılmasının önemli bir nokta olduğunu belirten Danışman-4, bu konudaki bir deneyimini aşağıdaki ifadelerle aktarmıştır:

“Ben öğretmenlere diyorum ki “kendi çocuğunuza nasıl davranılmasını isterdiniz?”. Bu soru onların kendi hayatları ve beklentileriyle ilişki kurmalarını sağlar diye umuyorum. Çünkü bu çocuklar günün büyük çoğunluğunu sizinle geçiriyor. Evet, onlar sizin kendi çocuklarınız değil ama onlara bazen kendi çocuklarınız gibi davranmalısınız. Başka bir öğretmenin sizin çocuğunuza nasıl davranmasını isterdiniz? Bunu düşünmek zorundasınız. Bu soruya “hiç bu şekilde düşünmemiştim” diye yanıtlar alıyorum. Yani sonuç olarak bir şekilde onların farklı düşünmesine yardımcı oluyor.” (Danışman-4)

Değerlendirme ve danışma süreçlerinin kalitesini artırmak amacıyla, daha çok danışman, değerlendirici, teknik asistanlık yapabilecek kişiler istihdam edilmesi öneriler arasındadır. Danışmanlar, daha çok personel istihdamı aracılığıyla okullarda daha detaylı gelişim planları uygulanabileceği ve detayları görmenin mümkün olabileceğini ifade etmektedirler.

“Ben kişisel olarak, daha fazla eğitim sağlayıcı, daha fazla danışman kısaca teknik asistanlık sağlayacak daha fazla işgücü yaratılması gerektiğini düşünüyorum. Bizler teknik asistanlık sağlamak istiyoruz ama işyükümüz o kadar ağır ki düzenleyiciler olarak, lisans gerekliliklerini denetliyoruz, kuralların takip edildiğinden emin olmaya çalışıyoruz, teknik asistanlık sunuyoruz ve bunların hepsini dengelemek oldukça zor. Her konuyu spesifik olarak konuşacak kadar bol zaman ne yazık ki yok. Bu sebeple gerçekten daha büyük adımlar atabilmek için daha fazla işgücü yaratmak ve bizim iş yükümüzü azaltmak gerektiğine inanıyorum.” (Danışman-1)

“Daha çok personel istihdamı önerirdim. Çünkü okulların daha fazla teknik asistanlığa, kuralları anlamaları ve uygulamaları, neyi neden yaptıklarını anlamak için daha çok yardıma ihtiyaçları var. Ne yazık ki büyük bir desteğe sahip değiller.” (Danışman-1)

Yine sorunlar arasında ele alınan en önemli başlıklardan birisi danışmanların hizmet içi eğitim fırsatları elde edememesi idi. Bu soruna yönelik olarak, daha sık ve güncel uygulamaları takip etmelerini sağlayacak hizmetiçi eğitim destekleri almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

“Bence, danışmanlar için daha fazla hizmetiçi eğitim fırsatları yaratılması, gidip dışarıda neler olup bittiğini görmemize ve geri gelip öğretmenlerimizi eğitmemize yardımcı olurdu. Bu benim gerçekten görmek istediğim bir gelişme olurdu. Çünkü, ne kadar çok eğitim alırsak bu eğitimleri öğretmenlerimizle, alandaki uzmanlarla paylaşma şansımız artar.” (Danışman-4)

“Kesinlikle hizmetiçi eğitimlere ihtiyacımız var ve bunun için de iş yükümüzün azalması gerekiyor. Geçmişte yönetici olarak çalıştım, personelimle birlikte konferanslara ve eğitimlere katılırdık. Öğretmen olduğum dönemde NAEYC konferanslarında Reggio ve benzer konularda sunumlar yapma şansım bile oldu

ve ben bunları çok özlüyorum. Bilirsiniz, bunlar ilerleyebilmek için gerekli parçalar.” (Danışman-3)

“İşyükümüz ve hizmetiçi eğitim alamamak bizi aynı noktaya sabitliyor. Bu yüzden aynı düzeyde saplanıp kalıyoruz. Yeni ve güncel gelişmelerden haberdar olamıyoruz. Neler oluyor, ufukta neler var göremiyoruz ve öğretmenlerle de paylaşma şansı bulamıyoruz.” (Danışman-1)

4.3. Politikaları Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Son öneriler, danışmanların 1999 yılından beri uygulanmakta olan QRIS’in güncellenme ihtiyacı olduğuna yöneliktir.

“1999 yılından beri bu sistemi kullanıyoruz ve gerçekten büyük bir gelişme kaydettik. Ama biz yeni bir adım atmaya hazırız artık.” (Danışman-1)

“Yapılacak çok şey var.” (Danışman-2)

“Son 16 yılda, ölçeklerin uygulanmasıyla birlikte pek çok değişime ve kalitede gelişime şahit olduk. Bu gelişimi gördük biz. Ama artık bu gelişmeler düşüşe geçmiş durumda, artık gelişimi tetikleyecek yeni birşeylere ihtiyacımız var. Şu anda sanki aynı noktada bekliyor gibiyiz.” (Danışman-1)

“Gelişim için her zaman ihtiyaç vardır. Her gün değişiyoruz, büyüyoruz, çalışanlarımızı büyüyor, toplum büyüyor. Bu yüzden bu bekleyişi bırakmalı her gün daha iyisini denemeliyiz.” (Danışman-1)

Danışman-2, erken çocukluk eğitiminde kalitenin geliştirilmesinde, sadece eğitim sağlayıcılar ve alan uzmanlarının çabalarının yeterli olmadığını, toplumun bütün kesimlerinden de destek alınmasının önemini ifade etmiştir. Sanayi ve sivil toplum iş birliklerinin gerekliliğini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

“Gördüğüm bir diğer mesele de şu... Yıllardır çocuk bakımı ve eğitimi çabalarının içindeyim, arkadaşlarım işin içindeler ve çaba gösteriyorlar. Peki bizim dışımızdaki toplum bu çabalara ne kadar rağbet gösteriyor? İş adamları, sanayii dalları bu işin önemini farkında mı? Bu çocukların çok da uzak olmayan bir gelecekte toplum liderleri olacaklarının farkındalar mı?” (Danışman-2)

Son olarak ise, kırsal kesimde erken çocukluk eğitimine yönelik bilincin geliştirilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

“Ve bence özellikle kırsal alanlarda, halkın kaliteli çocuk bakım ve eğitiminin ne anlama geldiğini anlaması ve kaliteli eğitim sağlamak için çaba sark etmesi gerekiyor.” (Danışman-2)

4.2.3. Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Bulguların Yorumları ve Tartışması

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, sistemlerin işleyişi, avantaj ve dezavantajları ve çözüm önerilerine yönelik kapsamlı görüşler elde edildiği görülmektedir.

Türkiye açısından bakıldığında, Maarif Müfettişleri ile EÇE uygulamaları, denetim ve yönetim süreçlerine ilişkin gerçekleştirilen odak grup görüşmesi Türkiye’deki

EÇE araştırmalarında denetim süreçlerine yönelik veri toplaması açısından önemlidir. Erken ocukluk eğitimi düzeyi, denetim ve yönetim çalışmalarında oldukça az ele alınan bir düzeydir. Araştırmalarda ele alınan hedef düzeyin yoğunlukla ilkokul seviyesinden itibaren olduğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda, bu boyut araştırmanın önemli boyutlarından birisidir. Bu görüşmeden elde edilen bulgularda, görüşme sorularına verilen yanıtların iki genel temada toplandığı görülmüştür: Sorunlar ve çözüm nerileri. Müfettişler, sisteme dair yoğun olarak mevcut olan sorunlar ve bu sorunları çözmeye yönelik öneriler getirmek yoluyla görüşlerini ifade etmişlerdir. Ele alınan en temel sorunlar, resmi düzenlemelerin sık değişmesi sebebiyle uygulamada yaşanan zorluklar; öğretmenlerin mesleğe yönelik “memuriyet” zihniyetindeki bakış açısı; yöneticilerin okulların fiziksel özellikleri ve bütçesini yürütmeye odaklanması ve eğitimin kalitesini geliştirmek açısından pasif kalması; velilerin erken çocukluk eğitimi kurumlarını “bakım evi” olarak görmesi; müfettişlerin sadece evrak kontrolü odaklı denetim yapmakla görevli olmasının öğretmenle iletişime geçme noktasında engelleyici olması ve dolayısıyla müfettişlerin “rehberlik” görevini yok denecek kadar azaltması; müfettişlerin akademik altyapılarının erken çocukluk eğitiminden uzak olması sebebiyle yaptıkları sınıf denetimlerin yeterince verimli olamadığı yönünde sorunlar dile getirmişlerdir. Bu sorunlara çözüm nerisi olarak denetim yönteminin sınıf ve ğretmen odaklı değiştirilmesi; daha fazla sayıda ve alanında uzman müfettiş istihdam edilmesi; yöneticilerin iş yüklerinin azaltılması ve kaliteyi önplana çıkarabilecek ortamlar hazırlanması; ğretmen yetiştirme konusunda titiz ve standart programlar yürütülmesi; okul mimarisi ve donanımının uzman kişiler tarafından yapılması çerçevesinde şekillenen öneriler getirmişlerdir. Bu görüşlerin Türkdemir (2010)’un yaptığı araştırmanın bulgularıyla paralel olduğu dikkat çekmektedir. Türkdemir, ğretmenlerin denetim deneyimlerine yönelik görüşlerini topladığı çalışmasında, öğretmenler evrak odaklılık, denetim sresinde yaşadıkları gerginlik ve motivasyon bozukluğu unsurlarına değinmişlerdir. Görüşmenin en can alıcı noktalarından birisi, müfettişlerin, 2015 yılında yürürlüğe giren Eğitim Standartları Yönergesine dair haberdarlıkları olmamasıdır. Bunda, uygulamanın çok yeni olmasının etkisi olduğu kadar, MEB ve uygulayıcılar arasındaki kopukluğun da etkisinin olduğunu düşündürmüştür. Nitekim, müfettişlerin görüşme esnasında sorun olarak dile getirdikleri noktalardan birisi de MEB nezdinde alınan

kararların çok sık değişmesi ve uygulayıcılara ulaşmasının zaman alması yönündedir.

Kuzey Karolina’da ise uzun yıllardır yürütölmekte olan QRIS’in işleyişı, “danışman” olarak adlandırılan sistem denetçilerine düşen görevler hakkında bilgi alınmıştır. Danışmanlar, QRIS’in çok verimli gelişmeler sağladığını, okullarda yönetici ve öğretmenlerin sistemle beraber bilinçlenmeye başladığını ifade etmişlerdir. Yıldız değerlendirmesine dayalı bir sertifika alacak olmanın, kurumları motive ettiği; yöneticileri daha kalifiye öğretmen seçimi yapmaya yönlendirdiği; ECERS-R’in okulların belirli bir standardı yakalaması açısından önemli bir yol gösterici olduğu; danışmanların hepsinin erken çocukluk eğitimi alanından gelmesinin değerlendirme ve geliştirme basamaklarında oldukça önemli olduğuna değinmişlerdir. Bununla beraber, sistemdeki aksayan yönler de değinmişlerdir. Özellikle, sistemin yıllar içerisinde kendini tekrarlamaya başladığı ve artık güncellemelere ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. ECERS-R’in ötesine geçecek, çocuk çıktılarını değerlendirmeyi sağlayacak değerlendirme araçlarının kullanılması gerekliliği dile getirilmiştir. Sınıf gözlemlerinin öğretmenler üzerinde zaman zaman baskı oluşturabildiği ve gerçeği yansıtmada noktasında kuşkuya düşülebildiğini belirtmişlerdir. Başarılı bir öğretmenin strese girip düşük performans sergilemesi ya da öğretmenin kendini olduğundan farklı göstermeye çalışması vb. ihtimallerin üzerinde durulmuştur. Danışmanların en çok eleştirdikleri noktalardan birisi de ECERS değerlendirmelerini “değerlendirici”lerin yapması, sonuçları paylaşma ve geliştirme önerileri getirme aşamasında danışmanların devreye girmesidir. Bu durumun kendilerini zor duruma soktuğunu ifade eden danışmanlar, öğretmenlerle daha çok işbirliği yapabilmeyi ummaktadırlar. Bunlarla beraber, danışmanların güncel bilgiyle donatılması ve okullara daha kaliteli rehberlik edebilmeleri için hizmet içi eğitimlerden faydalanmasının gerekliliği; denetim sıklığının artırılması gerektiği yönünde öneriler getirmişlerdir.

İki görüşmenin en temel ortak noktaları sistemi geliştirme önerileri bağlamında elde edilmiştir. Özellikle, nitelikli öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitimlerle uygulayıcıları destekleme, denetim sıklığının artırılması ve öğretmenlerle yüz yüze olma fırsatlarının artırılması ve yerel yönetimler, sanayi vb. kuruluşları devreye sokarak toplumla işbirliği yapmak yönünde önerileri araştırma açısından önemli bulgulardır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulguları eğitim ortamının kalitesi, yönetim süreçlerinin kalitesi ve denetim süreçlerinin kalitesine dair alınan yetkili kişilerin görüşlerini kapsayan oldukça kapsamlı sonuçlar ortaya koymuştur. Sonuçlar, Türkiye, Kuzey Karolina ve iki sistemin karşılaştırmasını sağlayacak şekilde organize edilmiştir.

Araştırmanın Türkiye’de, Eskişehir ilinde yürütülen ayağında ECERS-R, PAS ve maarif müfettişleri ile yürütülen odak grup görüşmesi, sistemin geneline dair sonuçlara ulaşmayı sağlamıştır. Türkiye’de merkezi bir eğitim sistemi mevcuttur. Bu sistem, özellikle devlet okullarında, Türkiye’nin her yerinde uygulanan ortak eğitim programı, ortak öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmenler, ortak yaklaşımla oluşturulan sınıf ortamları dikkat çekmektedir. Bu merkezi sistem içerisinde yer alan yirmi okulda gerçekleştirilen uygulamalarda, eğitim ortamı değerlendirme puanlarının düşük ve orta düzeyde kaldığı dikkat çekmiştir. Bu durum, erken çocukluk eğitimi kurumlarımızda yeterli düzeyde ve donanımda eğitim ortamları yaratamadığımız sonucunu ortaya koymuştur. Öte yandan, 2015 yılında uygulanmaya başlanan Eğitim Standartları uygulamaları ile eğitim ortamı kalitesinin yakın bir tarihte artacağını umut edilmektedir.

Program Yönetim süreçlerinin kalitesini ölçmeyi amaçlayan PAS puanlarının da orta düzeyde dağılım gösterdiği elde edilmiştir. Özellikle, devlet ve özel okullar arasında “personel maliyetleri” ve “kadro nitelikleri” boyutlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklardan “personel maliyetleri”nin temelinde, devlet okullarının iş güvencesine dayalı, sağlık sigortasını ve düzenli maaşı kapsayan uygulamaları bulunmaktadır. Özel okullar, genellikle öğretmenlerine bu imkanları sunamamaktadırlar. Ayrıca, “kadro nitelikleri” yine devlet okullarında daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi de iyi yetişmiş, öğretmen diplomasına sahip kişilerin devlet güvencesi altında çalışmayı tercih etmesidir. Nitelikli öğretmenler çoğunlukla, maddi engeller ve çalışma saatlerinden dolayı özel okulları tercih etmemekte; özel okullar da çoğunlukla öğretmenlik diplomasına sahip olmayan personeli, düşük maaşlarla, uzun saatler boyu çalıştırma şansı yakalamaktadır. Bu noktada, özel okul yöneticilerine hakkaniyetli personel istihdamı yapma konusunda

görevler düşmektedir. Sonuç olarak, gerek ortam kalitesi gerekse yönetim süreçlerinde hiçbir okuldan yüksek puanlar elde edilememiştir.

Maarif Müfettişleriyle yapılan görüşmeler, hem araştırmaya yeni bir yön vermiş hem de araştırmanın nicel bulgularını desteklemiştir. Müfettişlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlara dair en temel bulgu, görüşmeden elde edilen temaların sadece sistemdeki sorunları ve bu sorunları çözmeye yönelik önerilere odaklanmasıdır. Bu bulgu, sistemin uygulayıcıları tarafından yoğunluklu olarak eleştirilere maruz kaldığını göstermektedir. Öte yandan vurgulanan sorunlar ve önerilerin sistemi oldukça kapsamlı bir şekilde ele aldığı görülmektedir.

Türkiye, Eğitimde Kalite Standartları uygulamasına henüz 2015 yılında başlamıştır. Bu araştırma fikri ortaya çıktığında, geçmişte yapılan niteliği geliştirme çalışmalarının ışığında yola çıkılmış olsa da araştırma sürecinde devreye giren bu yeni uygulama araştırmanın dinamiğini bir hayli etkilemiştir. EÇE kurumlarında yönetici görüşmeleri esnasında, yöneticilerin yeni uygulanmaya konmuş olan kalite sistemi için raporlar yazdıkları gözlenmiştir. Müfettişlerin yer aldığı odak grup görüşmesi, 2015 yılının Temmuz ayında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, görüşme “Kalite Standartları Sistemi Kılavuz Kitabı”nın yayınlanmasından yaklaşık 4 ay sonrasına denk gelmektedir. Bu süre, bir sistemin uygulayıcılarına tanıtılması için yeterli bir süre olarak varsayılmış ve görüşme soruları arasında yeni sisteme dair görüşler ve bilgiler almak üzere sorulara yer verilmiştir. Ne yazık ki bu sorulara yanıt almak mümkün olmamıştır. Maarif müfettişleri, sistemle ilgili bilgilendirme yapılmadığını, büyük ihtimalle bakanlık bünyesinde onaylanan ama uygulayıcılara henüz ulaşmamış bir düzenleme olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, bakanlık ve uygulayıcılar arasında iletişim aksamaları olduğunu düşündürmüştür, nitekim müfettişler diğer sorulara verdikleri yanıtlarda da bu sorunu sık sık dile getirmişlerdir.

2015 yılında uygulanmaya başlanan kalite standartları, cumhuriyetin kurulmasından bugüne verilen pek çok çabanın nihai hedefi olması açısından, standartların somut bir yönergeyle resmi olarak uygulanmaya başlanması oldukça önemli ve başarılı bir başlangıçtır. Öte yandan, sistemde yöneticileri, öğretmenleri motive edebilecek, her hangi bir teşvik uygulaması sunulmamıştır. Özellikle hala fiziksel ortam kalitesini belirli bir noktaya taşımaya çalıştığımızı varsayarsak ödül çalışmaları, okulların standartları sağlama çabalarını teşvik edici olacaktır.

Geçmişte yapılan Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları kapsamında çeşitli ödül teşvikleri sunulmuştur, ancak bu uygulamalar rafa kaldırılmıştır. Kuzey Karolina bulguları yıldızlı lisans sisteminin okulları yüksek kaliteyi sağlama konusundaki motivasyonunu ortaya koymuştur.

Kuzey Karolina bulguları ise, okulların ortam kalitesini sağlama konusunda belirli bir barajın üzerinde olduklarını göstermiştir. Bu durum, 1999 yılından beri uygulanmakta olan QRIS ile doğrudan bağlantılıdır. Sınıf ortamını, etkinlikleri standartlara göre düzenlemek, okulların başlıca amaçlarından birisi haline gelmesi, genel değerlendirmelerinin ECERS-R aracılığı ile yapılıyor olması, standartlara ek olarak, ölçeğin gerektirdiği şartlara da hazır olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla en temelde fiziksel koşulları kurallara uygun hazırlayarak zaten okulun belirli bir düzeyde olmasını sağlamaktadırlar. Öte yandan sınıfın ortam kalitesini okulların büyük çoğunluğu sağladıktan sonra, artık daha sonraki basamaklara ilerleme ihtiyacı duymaktadırlar. Çünkü okullar bir kez 5 yıldıza sahip olduktan sonra, ECERS-R değerlendirmelerinden iyi puan alma konusunda zaten sorun yaşamamaktadırlar. Sistem uygulayıcıları ve alanyazındaki çalışmalar, artık ECERS-R'dan daha kapsamlı bir araçla ölçüm yapılması gerektiğini ortaya koymaktadırlar. Alanyazındaki bazı çalışmalarda, aynı sınıfları sadece ECERS-R ile değil, destekleyici ve farklı noktaları ölçmeyi sağlayacak veri toplama araçlarıyla kalitenin sağlanmasını yaptıkları görülmüştür. Bu ölçümlerden elde ettikleri sonuçları karşılaştırarak, gelecekte uygulamayı hedefledikleri ölçeklere temel oluşturmaktadırlar.

Kuzey Karolina, PAS bulguları ise bazı belirgin sonuçlara varmayı sağlamıştır. Özellikle yönetim sertifikasına sahip ve daha yüksek düzeyde eğitime sahip yöneticilerin, insan kaynakları gelişimi ve yönetiminde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu noktada, yöneticinin eğitim altyapısının okul yönetiminde önemli olduğu sonucunun bir kez daha altını çizmekte fayda vardır. Bir diğer sonuç ise, yüksek kalitede olan ve 4 ya da 5 yıldıza sahip programların, yönetim kalitelerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, yüksek kalitedeki okulların yüksek kalitedeki yönetimlerle var olduğu sonucunu ifade etmek yerinde olacaktır.

QRIS danışmanları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi de QRIS ile eyalet çapındaki uygulamalarda büyük oranda gelişmeler kaydedildiğini ortaya koymuştur. Kalite değerlendirme ve geliştirme sistemi, okullarda önemli ölçüde

olumlu farklar yarattığı ve okulların, beş yıldızlı lisansı elde etme hedefiyle motivasyonlarını yükselttikleri sonucunu göstermiştir. Bu motivasyon da okulların kaliteli eğitim ortamları yaratmaları, kalifiye personel istihdamını sağlamaya çalışmaları ve dolayısıyla da aldıkları lisansla iyi bir reklam yapma fırsatı sağlamaktadır. Elde edilen bu sonuç, ECERS-R bulgularından elde edilen yüksek okul puanlarının da destekleyicisi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, danışmanların görüşleri, 1999 yılından beri uygulanan sistemin bir süre sonra kendini tekrarlamaya başladığı ve arzu edilen gelişim noktasına gelmekte zorlandıklarını da göstermiştir. Özellikle, okulların değerlendirilme sıklığının azlığına değinmiş ve bu sıklığın artırılmasının okulların çabasını artıracığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, kalitenin dinamik ve gelişmeye açık kalması için değerlendirme sıklıklarının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ele alınan bir diğer aksama noktasının da hizmetiçi eğitim eksikleri olduğu yönündedir. Danışmanların, sistemi geliştirmeye yönelik öneriler sunan kişiler olarak, güncel bir bilgi altyapısına sahip olmaları gerektiği, fakat bu altyapıyı sağlayacak hizmetiçi eğitim ve profesyonel gelişim fırsatlarından mahrum kaldıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Elde edilen bulgular, iki sistemin farklarını ortaya koymaya yönelik sonuçlar da ortaya koymuştur.

Karşılaştırmalı sonuçlar

Elde edilen bulgular, Kuzey Karolina'da bulunan okulların eğitim ortamlarının kalitesinin, Türkiye'deki okulların üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu durumu, eyalette uzun yıllardır uygulanan kalite değerlendirme ve geliştirme sisteminin bir çıktısı olarak değerlendirmek mümkündür. Türkiye'de cumhuriyetin kurulmasından bu yana, eğitimde kaliteyi sağlamaya yönelik çabalar verilmiş olsa da bu çabaların değişken ve kısa ömürlü olması, okulların belirli bir çitayı hedeflemesinin önüne geçmiştir. Oysa ki Kuzey Karolina'da, sistemin gerekliliklerinin okulların somut hedefler koymasını sağladığı ve bunlara ulaşmak için çalıştığı çıkarımını yapmak yerinde olacaktır.

Eğitim ortam kalitesinde, ele alınan iki sistem için anlamlı oranda farklar elde edilmiş olmakla beraber, yönetim süreçlerinin kalitesi için aynı şeyi söylemek güçtür. Bulgular, iki sistemin de yönetim süreçlerine yönelik olarak kalite puanları

arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ve elde edilen ortalama puanların da yüksek olmadığı dikkat çekmiştir. Bu bulgu, erken çocukluk dönemi bakım ve eğitim uygulamalarında yönetim süreçlerine gereken önemin verilmediği sonucunu düşündürmektedir. Ele alınan eğitim düzeyinde, özellikle eğitim ortamının düzenlenmesi, öğretmen kalitesi ve yapılan etkinlikler gibi unsurlar ön plana alınırken; yönetim süreçlerinin bütün bu unsurların perde arkasını oluşturan aşama olduğu unutulmaktadır. Oysa ki, ECERS-R ve PAS puanları arasında, iki ülkede de yüksek korelasyon elde edilmiştir. Dolayısıyla, eğitim ortamı kalitesi doğrudan yönetim süreçlerinin kalitesi ile ilişkilidir.

Karşılaştırmalı puanlarda, genel puanda anlamlı fark bulunmamış olsa da altboyutlardan bazılarında anlamlı puanlar elde edilmiştir:

Bunlardan birisi, Kuzey Karolina'nın "insan kaynakları gelişimi" maddesinden aldığı yüksek puandır. QRIS içerisinde, okul yönetimine yönelik standartlar olmakla beraber, değerlendirme süreçlerinde ECERS-R gibi bir ölçek çerçevesinde değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yapılmadığı dikkat çekmektedir. ECERS-R içerisinde, personelin gelişimine yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu durum, yönetimin personel gelişimini sağlayan standartları yerine getirmesini gerektirmektedir. Tüm personele yönelik oryantasyon aşaması, belirli periyotlarla tekrarlanan sertifika eğitimleri ve eyalette düzenlenen mesleki gelişim olanaklarından yararlanmak gibi personel niteliğini geliştirmeye yönelik faaliyetler yapılması gerekmektedir. Bu durum, PAS bulgularındaki "insan kaynakları gelişimi" maddesinden de yüksek puanlar elde edilmesini sağlamıştır. Bu durum, Türkiye'de insan kaynakları gelişimine gereken önemin verilmediği sonucuna varılmasına sebep olmuştur. Detaylı oryantasyonlar, içi dolu hizmet içi ve profesyonel gelişim eğitimleri ile tüm personelin gelişimine yönelik faaliyetler düzenlenmelidir.

İki sistemdeki denetim süreçlerine ilişkin karşılaştırmalı sonuçların ise oldukça paralel olduğu dikkat çekicidir. Sistemin denetleyicilerinin, mevcut sorunlar ve çözüm önerilerini ele aldıkları noktalar benzerlikler göstermektedir. İki sistemde de denetim sıklıklarının artırılması, hizmetiçi eğitimlerin daha sık ve nitelikli hale getirilmesi, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi artırmak için toplum, yerel yönetim, ticari kuruluşların işbirliklerinin gerektiği vurguları yapılmıştır. Dolayısıyla, sorun ve çözüm noktasında sistemlerin benzer ihtiyaçlar duyduğu sonucuna varılmıştır. Bu

benzerliklerle beraber, Kuzey Karolina danışmanlarının hepsinin erken çocukluk eğitimi alanından geldiği önemli bir bulgudur. Ayrıca, danışmanlar QRIS sisteminin avantajlarını da içtenlikle dile getirdikleri görülmüştür. Türkiye'deki maarif müfettişlerinin ise akademik geçmişlerinin EÇE alanından çok farklı olduğu görülmüştür. Öte yandan müfettişlerin güncel gelişmelerden haberdarlık düzeylerinin düşük olması araştırma açısından düşündürücü bulgular arasında yer almıştır. Bu bulgular, özellikle Türkiye açısından denetim yapan kişilerin alana dair altyapılarının zayıf, güncel gelişmelere dair farkındalıklarının ise düşük olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Araştırma, genel olarak Kuzey Karolina'da erken çocukluk eğitimi ortamlarının Türkiye'den daha kaliteli olduğu; denetim süreçlerinde Kuzey Karolina'da daha yüksek farkındalık ve uzmanlıkla uygulamaların yapıldığı ve yönetim süreçleri kalitesi açısından iki sistemin de geliştirilmesi gereken eksiklerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmasını sağlamıştır. Türkiye'de "Eğitim Standartları Çerçevesi" uygulaması henüz 2015 yılında uygulanmaya konmuştur, Kuzey Karolina'da ise Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (QRIS) 1999 yılından beri uygulanmaktadır. Dolayısıyla, köklü bir sistemden elde edilen bulgular ile oldukça yeni bir sistemden elde edilen bulguların farklılık göstermesi oldukça beklendiktir. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde gerek uygulama gerekse araştırma bağlamında geliştirme önerileri "öneriler" başlığı altında sunulmuştur.

5.2. Öneriler

Elde edilen araştırma sonuçları, erken çocukluk dönemine yönelik eğitim, yönetim ve denetim süreçlerinin kalitesini artırmaya yönelik öneriler getirmeyi mümkün kılmıştır. Bu öneriler,

- Erken çocuklukta bakım ve eğitim hizmetlerinde kaliteyi geliştirmeye yönelik sistem önerileri,
- Uygulayıcılara yönelik (yöneticiler, denetleyiciler, öğretmenler),
- Öğretmen yetiştirme sistemlerini geliştirmeye yönelik
- Araştırmacılara yönelik olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

5.2.1. Ee Kalitesini Geliştirmeye Yönelik Sistem Önerileri:

Erken ocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinde kaliteyi sağlamaya yönelik olarak en çok “yapı” bileşenin ön plana alındığı dikkat çekmektedir. Oysa ki bir eğitim kurumunun kalitesi yapı, süreç ve çıktıların bütününe bakılarak değerendirilebilir. Dolayısıyla, verimli çıktılar alabilmek için hem yapı hem de süreç kalitesini bir arada sağlamak esas olmalıdır yani, sistemi yürütmekte olan tüm paydaşları gözeterek uygulamalar yürütmek gerekmektedir. Bu paydaşlar, politika yapma noktasında bakanlıktan başlayıp, denetleyici/müfettiş, yönetici, öğretmen ve hatta aileleri içine alan geniş bir bakış açısı gerektirir. Bu anlamda tüm paydaşları gözeterek bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

Okullar, özel ya da devlet fark etmeksizin kalite standartları ile işbirliği içerisinde çalışmalıdır.

Tüm alışanlar için sürekli profesyonel gelişim fırsatları ile desteklenmelidir.

Yöneticilerin, erken çocukluk eğitim kurumlarında yöneticilik yapabilmesi için sertifika eğitimi düzenlenmelidir. Böylece, yönetici adayları, alanda uzman olmasalar bile alana dair bir uzmanlık sertifikası ile daha yüksek verim ve farkındalıkla çalışabileceklerdir. Ayrıca, yöneticilere yönelik, oryantasyon programları uygulanmalı ve gerek EE alanına, gerekse yöneticilik alanına yönelik hizmetiçi eğitimlerle destek sağlanmalıdır. Bu hizmetiçi eğitimler, kuruma düzenli olarak sağlanan koçluk, mentorluk eğitimleri şeklinde de sağlanabilir. Özellikle bu noktada, diğer meslektaşlarla, akademiyle yapılan işbirlikleri ve alan denetleyicilerinin (Türkiye için maarif müfettişlerinin, NC için QRIS danışmanları) desteği devreye girdiğinde oldukça verimli performanslar ortaya çıkacaktır. Bu durum, yöneticilerin mesleğe yönelik bilgi eksikliği ve tükenmişliğini en aza indireyecektir. Bu eğitimlerin uygulanmasında, çağın teknoloji fırsatlarından yararlanılarak yöneticilerin uzaktan eğitim programlarıyla mesleki gelişimlerinin sağlanması da araştırmanın bir başka önerisidir. Son dönemde artan uzaktan lisansüstü eğitim fırsatları bu mesleki gelişim olanaklarına iyi bir örnektir.

Eğitim sistemlerinin yönetimini yürüten birimlerce (bu araştırma örneğinde, Türkiye’de MEB ve Kuzey Karolina için DCDEE kapsamında) belirli periyotlarla uygulayıcılara yönelik uygulama önerileri, eğitimin niteliğini artıracak etkinlik ve düzenleme önerileri getiren el kitapları, broşürler basılmalıdır. Yine teknolojiyi bir

fırsata dönüştürerek yapılacak uzaktan seminerler, uygulayıcıların mevcut rutinlerinden çıkmalarını ve vizyonlarını geliştirmelerini sağlayacaktır.

Sistemdeki tüm çalışanlara mesleki gözlem fırsatları sunulmalıdır. Bu fırsatlar, öğretmen ve yöneticilerin meslektaşlarını etkileşimli ya da etkileşime girmeden günlük rutinleri içerisinde gözlemek şeklinde gerçekleştirilebilir. Bir diğeri ise, denetimcilerin “katılımcı denetim” uygulamaları ile sınıf rutini içerisinde örnek etkinlikler gerçekleştirerek öğretmenlere model olması yolu ile yapılabilir.

Yapılan mesleki gelişim ve gözlem çalışmalarının takibi, yeterli düzeyde araştırma ve değerlendirme faaliyetleri ile sağlanmalıdır. Sistemin her kademesindeki çalışanın güncel bilgi ve uygulamalara hâkimiyeti değerlendirme çalışmaları ile ölçülmeli, yetersiz bulunduğu takdirde yeni hizmet içi eğitim programları ile desteklenmelidir.

Sınıflardaki öğretmen çocuk oranı mümkün olduğunca ideale yaklaşmalıdır. Genel önerilen rakam, 0-3 yaş grubunda 5 çocuğa 1 öğretmen, 4-6 yaş gruplarında ise 8 çocuğa 1 öğretmen şeklindedir.

Aile katılımı, erken çocukluk eğitimi kurumlarının en temel noktalarından birisidir. Ailelerin, okul hakkında karar verme süreçlerine, müfredat planlamaya, çocuklarının öğrenme süreçlerine ve profesyonel gelişim fırsatlarına katılımı, ailenin okula yönelik aidiyet duygusunu artırarak, okul ve toplum işbirliğini teşvik eder. Ailelere, araştırma sonuçları hakkında da kullanışlı ve anlaşılabilir bilgiler sunulmalıdır.

Ülke genelinde, bölgeler ya da şehirlerde, erken çocukluk eğitimi ve bakımına yönelik danışma kurulları oluşturulmalıdır. Bu kurullar, alandaki uygulayıcıların birbirinden haberdar ve işbirliği içerisinde olmasını sağlayacaktır. Daha geniş bir etkileşim halinde çalışmalar yapmak, sorunlara yönelik çözüm önerilerinde zenginlik sağlayacak, uzman görüşüne dayalı, kaliteli uygulamalar yürütülmesine ortam hazırlayacaktır.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler: Yöneticiler, Öğretmenler, Denetleyiciler

Yöneticiler:

Yöneticilerin, okulda verimli ve yüksek kalitede uygulamalar yürütebilmeleri için dikkat etmeleri gereken belirli unsurlar vardır. Bunlardan en temel olanı,

yöneticinin “kalite”li erken çocukluk eğitiminin ne anlama geldiğini bilmesidir. Okulda kaliteli uygulamalar yürütmeyi sağlayan unsurların bir zincirin halkaları gibi bir araya gelince kuvvetlendiğini bilmesi, gerekli önlemleri almasını sağlayacaktır. Aşağıda, yöneticilerin okulda yüksek kaliteyi sağlamak adına yapabileceği bazı uygulama ve etkinlik önerilerine yer verilmiştir:

Kaliteli eğitim süreçleri yürütmenin anahtar noktalarından birisi de kaliteli personel istihdamını sağlamaktır. Bu anlamda, devlet okullarında görev yapmakta olan personelin, merkezi atama yoluyla gelmesi ve yönetici inisiyatifinde gerçekleşmemesi personel seçimini zorlaştırmaktadır. Bu noktada kaliteli öğretmen yetiştirme politikalarına değinmek gerekecektir ve bu konu bir sonraki başlıkta ele alınmıştır (Bkz. Öğretmen Yetiştirme Sistemine Yönelik Öneriler). Kaliteli personel istihdamı konusunda, tercih hakkına sahip olan yöneticiler, genellikle özel okullarda görev yapmakta olanlardır. Araştırma bulgularında, Türkiye örneğinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin devlet okullarına göre düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durum, özel okullarda yeterince verimli ve teşvik edici koşulların yaratılmadığını düşündürmektedir. Alanla ilgili bilgi temeline sahip, deneyimli, yaratıcı ve verimli öğretmenler istihdam etmek için yöneticilerin, uygun miktarda maaş, sağlık sigortası, ödemeye tabi bir günlük plan süreci sunmak öğretmenlerin çok daha verimli çalışmalarını sağlayacaktır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, EÇE kurumlarında, öğretmenleri en çok yoran unsurların başında küçük sınıflarda yer alan, bilimselliğe uygun olmayan öğrenci sayılarıdır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı çok olmasına rağmen, çoğu zaman yardımcı personel ya da öğretmen istihdamının da olmadığı göze çarpmaktadır. Yöneticiler, bu durumun önüne geçecek şekilde yardımcı personel istihdamına yönelmelidir.

Yöneticiler, öğretmenlerin, eğitim sürecini yürütmelerindeki en temel yardımcıları olan malzeme, materyal ve oyuncaklar açısından sorun yaşamamasını sağlamalıdır. Materyalin yeterli olması, öğretmenin etkinlik yaratmada işini kolaylaştırır, çocukların tüm duyularını ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yardımcı olur.

Yöneticiler, düzenli olarak öğretmenleri değerlendirmelidir. Bu değerlendirmeleri yaparken objektif değerlendirme formları oluşturulmalı ve ölçülen maddelere yönelik öğretmenlere geribildirimler sağlanmalıdır. Değerlendirileceğini bilen öğretmenin motivasyonu daha yüksek olacak, doğru uygulamalar yapma hevesi artacaktır. Bu geribildirimlerde, öğretmene karşı olumlu ve ılımlı yaklaşılmalı; ert uyarı ve tehdit tarzı konuşmalardan sakınılmalıdır. Kısa, sıcak ve güleryüzlü günlük diyaloglar bile öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutmayı sağlayacaktır.

Yöneticilerin bir diğer önemli görevi de velilerle kuracakları olumlu ilişkilere dir. Erken çocukluk eğitiminin önemli hususlarına dair bilgilendirmeler yapmak, okulda yürütülen etkinliklerin amaç ve çıktılarını velilere açıklamak, kurumdaki eğitime yönelik sahip olmaları gereken beklentiler konusunda onları bilgilendirmek velilerin sürece yönelik farkındalıklarını artıracaktır.

Yöneticiler, hem personel hem de aileler için alana dair güncel ve bilimsel kaynaklardan oluşan bir kütüphane oluşturmalıdır. Günümüz teknolojisinde, öğretmen ve velilerin teknolojiyle daha çok haşır neşir olduğunu göz önüne alarak, bu kaynak paylaşımlarını çeşitli e-kitaplar, eğitim yazılımları, alana yönelik ilgi çekici bloglar vb. paylaşımlarla akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlardan erişim sağlayacak şekilde de sunmaları, bu kaynakları okumaya yönelik daha istekli katılımlar yaratabilecektir. Bu kaynaklardan faydalanarak, belirli periyotlarla profesyonel okuma ve tartışma toplantıları gerçekleştirilebilir.

Çalışanların okulda geçirdikleri vakitten keyif alması, çalışmalarından elde ettikleri ürünlerin kurum tarafından teşvik edilmesi ve motivasyon çalışmaları, kurumun kendi içinde dinamik kalmasını sağlayacaktır. Böylece, çalışanlar mutlu olacaklar, bu dinamizm de eğitim süreçlerine nitelikli ve keyifli etkinlikler olarak yansıtacaktır. Motivasyon panoları hazırlayarak haftanın/ayın en başarılı öğretmenini tanıtmak, kutlama partileri düzenlemek, eğlenceli temalı haftalar ve günler planlamak motivasyon etkinliklerine örnek olarak verilebilir.

Öğretmenler

Öğretmen olarak görev yapan kişiler, mutlaka alan bilgisine ve mümkünse öğretmenlik diplomasına sahip kişiler olmalıdır. Şayet alana dair bir diplomaya sahip değilse, tıpkı Kuzey Karolina örneğinde olduğu gibi sertifika programlarına devamlılık zorunlu tutularak, alana dair bir altyapı oluşturulmalıdır. Bu eğitimlerde,

çocuk gelişimi, etkinlik planlama, çocuk ve ailelerle iletişim gibi eğitim sürecini verimli kılacak bir müfredat izlenmelidir. Böylece, tüm sınıflarda alanında uzman öğretmenler çalışmış olacaktır.

Tüm öğretim kadrosu belirli aralıklarla mesleki gelişime ve eğitim süreçlerinin verimli planlanmasına ilişkin toplantılar yürütmelidir. Bu toplantılar, her öğretmenin ilgisini çeken alanla ilgili yeni bir gelişmenin sunulması, iyi ve kötü deneyimlerin paylaşılması, sorunlara çözüm önerileri getirilmesi ya da yaratıcı etkinlikler üretmeye yönelik beyin fırtınası benzeri içeriklerle şekillenebilir. Böylece, çalışanların mesleki bilgileri güncel kalacak, fikirlerini ifade etme şanslarının olması örgüt bağlılıklarını artıracak ve temelde sınıf içinde verimi artıracaktır.

Öğretmenlerin yürüttüğü etkinliklerin yüksek kalitede olduğunu anlamayı sağlayacak bir değerlendirme yöntemi ile eksik ve gelişmesi gereken noktaların belirlenmesi daha sistematik olacaktır. Tıpkı, okulların yapısal boyutunu değerlendiren ölçekler gibi, öğretmenlerin performansını değerlendiren ölçme araçlarına da ihtiyaç vardır. Böylece, ihtiyaç duyulan mesleki gelişim olanakları yaratılarak, eksikler kapatılacak ve düzenli olarak devam eden bir yüksek kalite hedefi işe koşulmuş olacaktır.

Denetleyiciler

Denetim, kalitenin ölçülüp, geribildirim sağlanması ve devamlılığı sağlama noktasında çok önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda da denetleyicilere kritik görevler düşmektedir. Dolayısıyla, en temelde istihdam edilen denetleyicilerin erken çocukluk eğitimi alanına dair gerek akademik altyapısı gerekse alan deneyimine sahip olmaları, denetim süreçlerinin verimini artıracaktır. Kuzey Karolina örneğinde, denetimden sorumlu kişilerin mesleklerini icra ederken, akademik altyapı ve deneyimlerinin oldukça faydalı olduğu belirtilmişti. Bu sebeple, alanda uzman denetleyici istihdamına gidilmelidir.

Denetim süreçleri, sadece evrak kontrolüyle sınırlı kalmamalı; denetçilerin sınıf ortamını görmesi, öğretmenlerle bire bir iletişim kurması ve rehberlik boyutunda destek olması sağlanmalıdır.

Denetim süreçlerine ilişkin bir diğer öneri de denetim sıklığının artırılmasıdır. Hem Kuzey Karolina hem de Türkiye uygulamasında, denetim sıklığının azlığına dair eleştirileri dile getirilmiştir. Dolayısıyla, denetim sıklığı artırılmalı, sene içerisinde

farklı periyotlarla denetimler düzenlenmelidir. Bu denetim ve değerlendirmelerden elde edilen puanların ortalaması alınarak, okulun kalite puanı olarak yansıtılabilir. Böylece, daha dinamik ve gelişime açık bir eğitim ortamı sağlanmış olacaktır.

Denetim yapan kişiler, okullar için bir korku ve endişe faktörü olmaktan çıkmalıdır. Bunun için de yönetici ve öğretmenlerle sağlıklı ve sıcak iletişim kurabilen, tıpkı yöneticiler için söylendiği gibi sert ve kırıncı olmaktan uzak, verimli önerilerde bulunabilen uzman kişiler olmalıdır. Unutulmaması gereken noktalardan birisi, denetimin, her zaman her şeyi çözemeyebileceğidir. Bir çözüm yolu, her zaman aynı tür sorunları çözmek için uygun olmayabilir. Denetleyen kişi, işleri karmaşıktırmamalı, tam tersi basitleştiren ve öğretmenin daha çabuk kavramasına yardımcı olan bir yaklaşım sunmalıdır.

5.2.3. Öğretmen Yetiştirme Sistemine Yönelik Öneriler

Öğretmen yetiştirme konusunda, gerek Kuzey Karolina gerekse Türkiye’de yerleşik bir yaklaşım olmadığı dikkat çekmektedir. Eğitim fakülteleri, meslek yüksekokullarındaki çocuk gelişimi bölümleri, meslek liseleri ve öte yandan Kuzey Karolina’da çeşitli sertifika programları gibi farklı uygulamalarla öğretmen yetiştirildiği ve istihdam edildiği dikkat çekicidir. Erken çocukluk eğitiminde yüksek kalitede uygulamalar yürütebilmek için alanın bel kemiğinin öğretmenler olduğu unutulmamalı ve öğretmen yetiştirme işine gereken önem verilmelidir. Öğretmenlerin, öğretimi planlama, organize etme, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olması önemlidir. Ayrıca, tüm çocuklara olduğu kadar, bireyselleştirilmiş uygulamaları yapabilecek düzeyde olmaları beklenmektedir. Bu anlamda, öğretmen adaylarının teorik olduğu kadar pratikte de gelişmelerini sağlayacak bir eğitim programı yürütülmelidir.

Her okul öncesi öğretmeni, aynı zamanda potansiyel bir okul yöneticisidir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarındaki bir diğer gözetilmesi gereken husus, öğretmen adaylarının yöneticilik becerilerine yönelik dersler de almasıdır. Okul deneyimi dersi kapsamında, sadece sınıf değil, yönetim süreçlerini de gözlemleyip fikir sahibi olabilecekleri fırsatlar sunulmalıdır.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Erken çocukluk eğitiminin kalitesi konusunda Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların çoğunlukla yapı kalitesine odaklandığı, süreç ve sonuç kalitesini

ıskaladığı dikkat çekmektedir. Oysa ki kaliteyi sağlamak, çok boyutlu bir yapının bütün unsurlarını göz önüne almakla mümkün olabilir. Dolayısıyla, yönetici, öğretmen, tüm çalışanlar, denetim süreçleri, aileler ve çocuklardan elde edilen çıktıların kalitesini görmeyi sağlayacak araştırmalar yürütmek, sistemin hatalı ve düzgün işleyen yönlerini ortaya koyacaktır. Bu çalışmalar, sadece tarama araştırmalarıyla sınırlandırılmamalı, aynı zamanda sistemi geliştirmeye yönelik eğitim/müdahale programları geliştirerek deneysel yaklaşımlarla yürütülmelidir.

Özellikle, 2015 yılında uygulanmaya başlanan Eğitim Standartlarının kurumlardaki verimini takip etmeye yönelik araştırmalar yürütmek önem arz etmektedir. Standartların yapı ve süreç kalitesini ne şekilde etkilediğini görmek, aksayan ve düzelen kısımlara odaklanmak sistemdeki verim ve kalitenin artmasını sağlayacaktır.

Ayrıca, akademisyenler ve MEB işbirliği, eğitimde kaliteyi sağlamada kilit noktalardan bir tanesidir. Sadece akademisyenler değil, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, sanayi kuruluşları vb. işbirlikleri ihtiyaçları karşılama ve kaliteyi geliştirme bağlamında oldukça verimli bağlantılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- AÇEV (2009). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- AÇEV (2013). *AÇEV 2013 yılı Faaliyet Raporu*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Açıkel, C. (2011). *Eğitim kurumlarında toplam kalite yönetimi anlayışı ve Karaman Milli Eğitim Müdürlüğünde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.
- Ada, S. ve Baysal N. (Edt) (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı – Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Resmi İnternet Sayfası
<http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/>
- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), s. 64-79.
- Alpar, R. (2010). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altay, S., İra, N., Ünal Bozcan, E. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şûralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 660-672.
http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyaları/NWSA-3895-1-4.pdf adresinden erişildi.
- Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Resmi İnternet Sayfası
<http://www.acev.org/>
- Ardıç Ünüvar, Ü. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesinde idareci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Arend, L. E. (2010). *The current state of early childhood education programs: How early childhood center directors manage their human resources* (Doktora Tezi). Saint Louis University, Missouri, USA.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Bloom, P. J., ve Sheerer, M. (1992). The effect of leadership training on child care program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 579-594.
- Boller, K. ve Maxwell, K. (2015). QRIS research: Looking back and looking forward (Editorial). *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 339-342.

- Boller, K., Paulsell, D., Del Grosso, P., Blair, R., Lundquist, E., Kassow, D. Z., ... ve Raikes, A. (2015). Impacts of a child care quality rating and improvement system on child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 306-315.
- Boocock, S.S. (1995). Early childhood programs in other nations: Goals and outcomes. *The Future of Children*, 5 (3), 94-114.
- Buettner, C.K. ve Andrews, D.W. (2009). United States child care policy and systems of care: the emerging role of quality rating and improvement systems. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3(1), 43-50.
- Buldu, M. ve Yılmaz, A. (2005). Assessing the quality in different U.S. early childhood education programs. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 121-136.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caruso, J. J., ve Fawcett, M. T. (1999). *Supervision in early childhood education: A developmental perspective*. New York: Teachers College Press.
- Cassidy, D., Hestenes, L., Hansen, J., Hegde, A., Shim, J., ve Hestenes, S. (October 01, 2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education & Development*, 16 (4), 505-520.
- Cassidy, Deborah J., Hestenes, Linda L., Hestenes, Stephen, Mims, Sharon U., & NC DOCKS at The University of North Carolina at Greensboro (2005). *Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised*.
- Child Care Resource and Referral Council resmi internet sayfası
<http://childcarerrnc.org/s.php?subpage=Mission>
- Child Care Services Association resmi internet sayfası
<http://www.childcareservices.org/ps/teach-nc/>
- Child Care Wages Project – North Carolina (t.y.). Child Care Services Association resmi internet sayfası.
<http://www.childcareservices.org/wagesapps/>
- Connors, M. C., & Morris, P. A. (2015). Comparing state policy approaches to early care and education quality: A multidimensional assessment of quality rating and improvement systems and child care licensing regulations. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 266-279.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V.L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev.Edt. Yüksel Dede ve Beşir Selçuk Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Culkin, M. L. (2000). *Managing quality in young children's programs: The leader's role*. New York: Teachers College Press.
- Curriculum (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/providers/pv_sn2_curriculum_2012-08-06_asp.old.asp
adresinden erişildi.

Curriculum Implementation Guides and Costs (t.y.). NC DCDEE resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/curriculum_cost_implementation_chart.pdf
adresinden erişildi.

Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, Sayı: 16, 172-190.

<http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004174/1021003998>
adresinden erişildi.

Dahlberg, G., Moss, P. ve Pence, A. R. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd Edition). London: Routledge.

DCDEE (2012). *Quality Rating and Improvement System (QRIS) – Advisory Committee Executive Summary*. North Carolina, September, 2012.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/qrisc-advisory-committee-executive-summary.pdf
adresinden erişildi.

Denny, J. H., Hallam, R., ve Homer, K. (January 01, 2012). A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics. *Early Education and Development*, 23 (5), 678-696. DOI: 10.1080/10409289.2011.588041

Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyetten günümüze okul öncesi eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), s. 269-278.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001255/5000001946>
adresinden erişildi.

DPT (1963). *I. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT (1967). *II. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT (1972). *III. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı

DPT (1979). *IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT (1984). *V. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT (1989). *VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT (1995). *VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT (2000). *VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

Kalkınma Bakanlığı (2006). *IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

Kalkınma Bakanlığı (2013). *X. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

Kalkınma Planları (t.y.) *Kalkınma Bakanlığı* resmi internet sayfası içinde.

<http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> adresinden erişildi.

Doğan, Elife (2000). Eğitimde toplam kalite yönetimine geçiş. *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar:Uygulamalar ve sorunlar* (Edt: Cevat Elma, Kamile Demir) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dünya Bankası-Türkiye Resmi İnternet Sayfası

<http://www.worldbank.org/tr/country/turkey>

Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. Washington D.C.: The World Bank.

Dünya Bankası (2013). *Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi*. Washington D.C.: The World Bank.

Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Resmi İnternet Sayfası

<http://www.egitimreformugirisimi.org/>

ERG ve AÇEV (2013). Erken çocukluk eğitimi ve 4+4+4 düzenlemesi. İstanbul: ERG-AÇEV.

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, Ocak - 2005, Sayı: 2568.

Erbay, F. ve Ömeroğlu, E. (2009). Examination of pre-school educational environments in respect of some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 42-45.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri içerisinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282.

Etikan, I., Musa, S. A. ve Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. 5 (1), 1-4.

Explorations with Young Children (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/ExplorationswithYoungChildren.pdf adresinden erişildi.

Fenech, M., Sweller, N., ve Harrison, L. (January 01, 2010). Identifying high-quality centre-based childcare using quantitative data-sets: what the numbers do and don't tell us. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 283-296.

Foster-Nelson, A. (2012). *The role of distributive leadership in the implementation of program administration scale assessment recommendations* (Doktora Tezi). University of Missouri, Columbia, USA.

<http://pqdtopen.proquest.com/doc/1114895552.html?FMT=ABS&pubnum=3530840> adresinden erişildi.

Gebe ve Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik. *Resmi Gazete* (14/07/2004). Sayı: 25522.

Genç Sel, V. (2004). Dünyada ve Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim: Kavram, kapsam ve eğilimler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Goffin, S.G. ve Barnett, W. S. (2015). Assessing QRIS as a change agent. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 179-182.

Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of The Quality of Early Childhood Classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.

Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Harms, T., Clifford, R.M. ve Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale (Revised ed.)*. New York: Teachers College Press.

Hatfield, B.E., Lower, J.K., Cassidy, D.J. ve Faldowski, R.A. (2015). Inequities in access to quality early care and education: Associations with funding and community context. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 316-326.

Heckman, J.J. ve Masterow, D.V. (2007). *The productivity argument for investing in young children*. NBER Working Paper No: W13016

http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf adresinden erişildi.

Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y. C., La Paro, K., Mims, S. U., Crosby, D., ... ve Cassidy, D. J. (2015). Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 199-214.

High Reach Learning (t.y.). *NC DCDEE resmi internet sayfası içinde.*

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/HighReachandPassports.pdf adresinden erişildi.

Hildebrand, V. (1984). *Management of child development centers*. New York: Macmillan.

Hofer, K. G. (January 01, 2010). How measurement characteristics can affect ECERS-R scores and program funding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(2), 175-191.

- Hooks, L., Scott-Little, C., Marshall, B. ve Brown, G. (January 01, 2006). Accountability for quality: One state's experience in improving practice. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 399-403.
- Jeon, L., Buettner, C. K., ve Hur, E. (August 01, 2014). Examining pre-school classroom quality in a statewide Quality Rating and Improvement System. *Child & Youth Care Forum*, 43(4), 469-487.
- Kalkan, E. ve Akman, B. (2009). Examining preschools' quality in terms of physical conditions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1573-1577.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kalkan, E., ve Akman, B. (January 01, 2010). The Turkish adaptation of the program administration scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2060-2063.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, L.G. (1999). Multiple perspective on the quality of programs for young children. *International Conference of the World Organization for Early Childhood Education*, Hong Kong, March 20-21.
- Kıldan, O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; "eğitim hizmetlerinde kalite". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Kontos, S., ve Stremmel, A. J. (1988). Caregivers' perceptions of working conditions in a child care environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 77-90.
- Koralek, D. G., Colker, L. J., ve Dodge, D. T. (1995). *The what, why, and how of high-quality early childhood education: A guide for on-site supervision*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Korkmaz, T. ve Öner, S. (2009). Kavramsal olarak yönetim, eğitim yönetimi ve okul yönetimi. Sefer Ada ve Z. Nurdan Baysal (Edt.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde (s.5-36). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Köse, A. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kubaş, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688.
- Kurt, S. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iletişim becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- La Paro, K.M., Sexton, D. ve Snyder, P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 151-167.
- La, P. K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., ve Cassidy, D. J. (June 06, 2012). Examining the definition and measurement of quality in early

childhood education: A review of studies using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1).

Lahti, M., Fiene, R., Elicker, J., Fiene, R., Zellman, G., Fiene, R., ve Fiene, R. (2015). Approaches to validating child care quality rating and improvement systems (QRIS): Results from two states with similar QRIS type designs. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 280-290.

Lower, J. K., ve Cassidy, D. J. (2007). Child care work environments: The relationship with learning environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 189-204.

Mathers, S., Linskey, F., Seddon, J., ve Sylva, K. (2007). Using quality rating scales for professional development: Experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*, 15(3), 261-274.

Milli Eğitim Şuraları (t.y.). *Milli Eğitim Bakanlığı* resmi internet sayfası içinde.

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12> adresinden erişildi.

MEB (1939). 1. *Milli Eğitim Şûrası*, 17-29 Temmuz.

MEB (1941). 2. *Milli Eğitim Şûrası*, 15-21 Şubat.

MEB (1946). 3. *Milli Eğitim Şûrası*, 2-10 Aralık.

MEB (1949). 4. *Milli Eğitim Şûrası*, 23-31 Ağustos.

MEB (1953). 5. *Milli Eğitim Şûrası*, 4-14 Şubat.

MEB (1957). 6. *Milli Eğitim Şûrası*, 18-23 Mart.

MEB (1962). 7. *Milli Eğitim Şûrası*, 5-15 Şubat.

MEB (1970). 8. *Milli Eğitim Şûrası*, 28 Eylül – 3 Ekim.

MEB (1974). 9. *Milli Eğitim Şûrası*, 24 Haziran-7 Temmuz.

MEB (1981). 10. *Milli Eğitim Şûrası*, 23-26 Haziran.

MEB (1982). 11. *Milli Eğitim Şûrası*, 8-11 Haziran.

MEB (1988). 12. *Milli Eğitim Şûrası*, 18-22 Haziran.

MEB (1990). 13. *Milli Eğitim Şûrası*, 15-19 Ocak.

MEB (1993). 14. *Milli Eğitim Şûrası*, 27-29 Eylül.

MEB (1996). 15. *Milli Eğitim Şûrası*, 13-17 Mayıs.

MEB (1999). 16. *Milli Eğitim Şûrası*, 13-17 Kasım.

MEB (2006A). 17. *Milli Eğitim Şûrası*, 13-17 Kasım.

MEB (2010). 18. *Milli Eğitim Şûrası*, 1-5 Kasım.

- MEB (2014A). *19. Milli Eğitim Şûrası*, 2-6 Aralık.
- MEB (1996). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2002A). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2006B). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (1999B) Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, Kasım-1999, Sayı: 2506.
- MEB (2011). Türkiye’de okul öncesi eğitimde kalite standartları durum analizi raporu. *Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2002B). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu*. MEB: Ankara.
- MEB (2004). Okul Öncesi Kurumlar Yönetmeliği. *Resmi Gazete* (08/06/2004), Sayı: 25486.
- MEB (2014B). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- <http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13> adresinden erişildi.
- MEB (2014C). Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, Ocak 2014, Sayı: 2676.
- MEB (2014D).Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete* (26/07/2014), Sayı: 29072.
- MEB (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015B). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15i_mzasz.pdf adresinden erişildi.
- MEGEP (2011). *Erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sayfası
- www.meb.gov.tr
- Mitchell, A. W. (2005). *Stair steps to quality: A guide for states and communities developing quality rating systems for early care and education*. Alexandria, VA: United Way Success By 6.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) resmi internet sayfası
- <https://www.naeyc.org/>
- NAEYC (1990). The Child Care and Development Block Grant (CCDBG) resmi internet sayfası

<https://www.naeyc.org/policy/federal/ccdbq>

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4^{1/2}? *Developmental Psychology*, 39 (3), 451-469.

National Institute for Early Education Research - NIEER (2016). *Implementing 15 Essential Elements for High Quality: A State and Local Policy Scan*.

http://nieer.org/wpcontent/uploads/2016/08/1520Essential20Elements20Scan_0.pdf adresinden erişildi.

North Carolina Division of Child Development and Early Education (NC DCDEE) official website

<http://ncchildcare.nc.gov/general/home.asp>

NC DCD (2009). Chapter-2: Staff. *Child Care Center Handbook*.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/center_chp2.pdf adresinden erişildi.

NC DCD (2009B). Child care workforce education evaluation: criteria and policy. *DCD Child care workforce standards section*.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/child_care_education_evaluation_criteria_policy.pdf adresinden erişildi.

NC DCD (2009C). Chapter-15: Religious sponsored child care. *Child Care Center Handbook*.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/center_chp15.pdf adresinden erişildi.

NC DCD (2009D). Chapter-17: Star rated license. *Child Care Center Handbook*.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/center_chp17.pdf adresinden erişildi.

NC General Statutes (1997). *Child Care Facilities*. Article 7, 01/16.

http://ncchildcare.nc.gov/PDF_forms/Chapter_110_General_Statutes_Child_Care_Facilities_01-16-Eng.pdf adresinden erişildi.

Opening the World of Learning (2005). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/OpeningtheWorldofLearning.pdf adresinden erişildi.

Office of Head Start resmi internet sayfası

<http://www.acf.hhs.gov/ohs/about>

Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 372-385.

Özel Kreş ve Gündüz Bakım evleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik. *Resmi Gazete* (8/10/1996). Sayı: 22781, S. 8.

Özel Kreş ve Gündüz Bakım evleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik. *Resmi Gazete* (30/04/2015), Sayı: 29342.

Özgan, H. (2009). An evaluation related with preschool education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 7(3), 312-319.

QRIS National Learning Network resmi internet sayfası

<http://qrisnetwork.org/our-framework>

QRIS Resource Guide resmi internet sayfası

<https://qrisguide.acf.hhs.gov/index.cfm?do=qrisstateinfo&stateId=83>

Race to the Top - Early Learning Challenge resmi internet sayfası

<http://earlylearningchallenge.nc.gov/>

Regulated Childcare in North Carolina (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/providers/pv_sn2_rcc.asp adresinden erişildi.

Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Star Rated License (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/parents/pr_sn2_ov_sr.asp adresinden erişildi.

Sumeli, F. (2015). *Karşılaştırmalı bir çalışma: İstanbul il merkezinde bulunan üniversitelere ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortamların incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., ve Taggart, B. (Eds.). (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.

Talan, T.N. ve Bloom, P.J. (2004). *Program administration scale*. New York: Teachers College Press.

Taner Derman, M. ve Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.

Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Saypa Yayınları.

T.C. Başbakanlık (2016). *65. Hükümet Programı Konuşma metni*. 24 Mayıs 2016.

<http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/kurumsalhaberler/hprogram.pdf> adresinden erişildi.

The Creative Curriculum for Preschool (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/NC_Summary_of_TSI_Products.pdf
adresinden erişildi.

The High-Scope Preschool Curriculum (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/HighScopePreschoolCurriculum1009.pdf
adresinden erişildi.

The Investigator Club Prekindergaren Learning System for North Carolina (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/InvestigatorClub_NC.pdf adresinden erişildi.

The North Carolina Department of Health and Human Services resmi internet sayfası

<http://www.ncdhhs.gov/>

The North Carolina Division of Child Development and Early Education (DCDEE) resmi internet sayfası

<http://ncchildcare.nc.gov/>

Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J. and Wetzel, G. (1996). Comparisons of observes process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (TEGM) - Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı resmi internet sayfası

<http://tegm.meb.gov.tr/www/erken-cocukluk-egitimi-daire-baskanlig/icerik/185>

Tools of the Mind (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/pdf_forms/Tools_PreK.pdf adresinden erişildi.

Türk Dil Kurumu (TDK) resmi internet sayfası

<http://www.tdk.gov.tr/>

Türk Eğitim Derneği (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri* (Edt. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı ve Murat Sözer). Ankara: Adım Ajans.

Türkdemir, A. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından okul öncesi eğitim denetiminin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

UNICEF Türkiye resmi internet sayfası

<http://unicef.org.tr/default.aspx?mnid=1>

UNICEF (2013). *Education equity now! A regional analysis of the situation of out of school children in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States– Summary Brochure*. Geneva: UNICEF.

<https://www.unicef.org/ceecis/UNI154796.pdf> adresinden erişildi.

UNICEF (2014). *Every child counts*. New York: UNICEF.

https://www.unicef.org/publications/files/SOWC2014_In_Numbers_28_Jan.pdf
adresinden erişildi.

University of North Carolina - Frank Porter Graham Child Development Institute resmi internet sayfası

<http://fpg.unc.edu/>

Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü (s. 11-61). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (Edt. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı ve Murat Sözer). Ankara: Adım Ajans.

US Department of Education (2011). *Race to the Top – Early Learning Challenge*. Washington, D.C.

<https://www.ed.gov/sites/default/files/rtt-elc-draft-execsumm-070111.pdf>
adresinden erişildi.

Warash, B. G., Markstrom, C. A., ve Lucci, B. (March 08, 2006). The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised as a tool to improve child care centers. *Education*, 126(2), 240-250.

Wesley, P. W., ve Buysse, V. (2010). *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.

What is a family child care home? (March 2005). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/PDF_forms/basic_info_FCCC_providers.pdf adresinden erişildi.

What is NC Pre-K? (t.y.). *NC DCDEE* resmi internet sayfası içinde.

http://ncchildcare.nc.gov/general/mb_ncprek.asp adresinden erişildi.

Worthy Wage Day 2016 (t.y.). The American Federation of Teachers (AFT) resmi internet sayfası

<http://www.aft.org/node/10138>

Worthy Wage Day (t.y.). Guilford County Partnership for Children resmi internet sayfası

<http://www.guilfordchildren.org/advocates/worthy-wage-day/>

Worthy Wages for Early Childhood Teachers – Worthy Wage Day internet sayfası

<http://worthywage.weebly.com/>

Yaman, R.P. (2016). *Çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yazejian, N., ve Iruka, I. U. (2015). Associations among tiered quality rating and improvement system supports and quality improvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 255-265

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zellman, G.L., Perlman, M., Le, V.N. ve Setodji, C.M. (2008). Assessing the validity of the Qualistar early learning quality rating and improvement system as a tool for improving child-care quality.

www.rand.org adresinden erişildi.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete* (24/06/1973). Sayı: 14574, Tertip: 5, Cilt: 12, S. 2342.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. *Resmi Gazete* (12/01/1961). Sayı: 10705, Tertip: 4, Cilt: 1, S. 1460.

2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu. *Resmi Gazete* (27/05/1983). Sayı: 18059.

28954 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun. *Resmi Gazete* (12/05/1992). Sayı: 21226.

625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. *Resmi Gazete* (24/06/1973). Sayı: 12026.

6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun. *Resmi Gazete* (11/04/2012), Sayı: 28261.



EKLER DİZİNİ

EK 1. HÜ ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-470

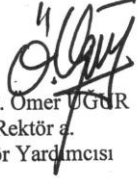
19 Şubat 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlgi: 14.01.2015 tarih ve 65 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Dilara YAYA**'nın, **Prof. Dr. Berrin AKMAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Yönetim ve Denetim Süreçlerinin Kalitesi: Ülkeler Arası Bir Karşılaştırma (Türkiye - North Carolina)**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **17 Şubat 2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Omer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 2. ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZNI



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/2427074
Konu : Araştırma Projesi

04/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü' nün 20/02/2015 tarih ve 317 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Dilara YAYA' nın "Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Yönetim ve Denetim Süreçlerinin Kalitesi: Ülkeler Arası Bir Karşılaştırma (Türkiye-North Carolina)" başlıklı tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Ramazan KUTLAY
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
.../03/2015

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

EK 3. ESKİŞEHİR UYGULAMASI - KATILIMCI ONAM FORMLARI

OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖNÜLLÜ KATILIM VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Çalışmanın Konusu: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetim ve denetim süreçlerinin kalitesini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Eskişehir iline bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, araştırmacının gözlemine ve yöneticilerle gerçekleştirilecek görüşmelere dayalı olarak iki adet ölçek uygulaması; ayrıca Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Maarif Müfettişleriyle görüşmeler yapılacaktır. Her bir ölçeğin uygulaması yaklaşık yarım günlük gözlemlere dayalı olacaktır ve tamamen araştırmacının gözlemleriyle gerçekleşecektir. Ölçekler, okul çalışanlarına ya da çocuklara herhangi bir külfet yüklemeyecektir. Maarif Müfettişlerine ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları yöneltilecektir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınmıştır.

Katılım Koşulları: Bu araştırma için Eskişehir iline bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına ve bu kurumların yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Katılımcının Sahip Olduğu Haklar: Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmamayı seçme alternatifine sahipsiniz. Bu durumda hiç bir yaptırım uygulanmayacaktır. Araştırma iki adet ölçek uygulaması içermektedir ve her bir ölçeğin doldurulması için gerekli süre yaklaşık yarım günlük gözlem gerektirmektedir. Okul yöneticisinin deneyimlerini paylaşacağı görüşmeler, araştırmanın verisini zenginleştirecek ve güvenilirliğini artıracaktır.

Bilgilerin Saklanması: Ölçekle alınacak bilgiler ve aynı zamanda bu form tamamen gizli tutulacaktır. Sorularınızı yönlendirmek ya da bu araştırma hakkında daha ayrıntılı bir açıklama almak için Arş. Gör. Dilara Yaya'nın iletişim bilgileri aşağıda verilmiştir.

Katılımcı Beyanı

Prof. Dr. Berrin Akman ve Arş. Gör. Dilara Yaya tarafından yürütülen ve katılımcısı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu çalışmaya katılmam durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterince güven verildi.

Yukarıda yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış durumdayım ve tek başıma belirli bir düşünme süresi sonucunda araştırmaya katılmam için yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı onaylıyor musunuz?

() Evet () Hayır

Ad-Soyad:

Tarih: ___ / ___ / _____

İmza:

Araştırmaya katılmak istiyorsanız, lütfen yukarıdaki ilgili yeri imzalayınız. Gönüllü katılım formunuz kapalı kalacak ve gizli tutulacaktır. Bu formun, araştırmada kullanılacak ölçeklere vereceğiniz cevaplarla herhangi bir ilgisi yoktur.

Araştırmacı:

Arş. Gör. Dilara Yaya

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi – İlköğretim Bölümü

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tel: +90 222 239 37 50/1673

ydilara@gmail.com

OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖNÜLLÜ KATILIM VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Çalışmanın Konusu: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetim ve denetim süreçlerinin kalitesini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Eskişehir iline bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, araştırmacının gözlemine ve yöneticilerle gerçekleştirilecek görüşmelere dayalı olarak iki adet ölçek uygulaması; ayrıca Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Maarif Müfettişleriyle görüşmeler yapılacaktır. Her bir ölçeğin uygulaması yaklaşık yarım günlük gözlemlere dayalı olacaktır ve tamamen araştırmacının gözlemleriyle gerçekleşecektir. Ölçekler, okul çalışanlarına ya da çocuklara herhangi bir külfet yüklemeyecektir. Maarif Müfettişlerine ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları yöneltilecektir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınmıştır.

Katılım Koşulları: Bu araştırma için Eskişehir iline bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına ve bu kurumların yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Katılımcının Sahip Olduğu Haklar: Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmamayı seçme alternatifine sahipsiniz. Bu durumda hiç bir yaptırım uygulanmayacaktır. Araştırma iki adet ölçek uygulaması içermektedir ve her bir ölçeğin doldurulması için gerekli süre yaklaşık yarım günlük gözlem gerektirmektedir. Okul yöneticisinin deneyimlerini paylaşacağı görüşmeler, araştırmanın verisini zenginleştirecek ve güvenilirliğini artıracaktır.

Bilgilerin Saklanması: Ölçekle alınacak bilgiler ve aynı zamanda bu form tamamen gizli tutulacaktır. Sorularınızı yönlendirmek ya da bu araştırma hakkında daha ayrıntılı bir açıklama almak için Arş. Gör. Dilara Yaya'nın iletişim bilgileri aşağıda verilmiştir.

Katılımcı Beyanı

Prof. Dr. Berrin Akman ve Arş. Gör. Dilara Yaya tarafından yürütülen ve katılımcısı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu çalışmaya katılmam durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterince güven verildi.

Yukarıda yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış durumdayım ve tek başıma belirli bir düşünme süresi sonucunda araştırmaya katılmam için yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı onaylıyor musunuz?

() Evet () Hayır

Ad-Soyad:

Tarih: ___ / ___ / _____

İmza:

Araştırmaya katılmak istiyorsanız, lütfen yukarıdaki ilgili yeri imzalayınız. Gönüllü katılım formunuz kapalı kalacak ve gizli tutulacaktır. Bu formun, araştırmada kullanılacak ölçeklere vereceğiniz cevaplarla herhangi bir ilgisi yoktur.

Araştırmacı:

Arş. Gör. Dilara Yaya
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi – İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tel: +90 222 239 37 50/1673
ydilara@gmail.com

**EK 4. UNCG - ARAŞTIRMACILAR İÇİN ARAŞTIRMALARA KATILAN
BİREYLERİ KORUMA SERTİFİKASI**

Certificate of Training

in

Protecting Human Participants in Research

A Workshop for Researchers

presented by:

Melissa Beck, ORI Assistant Director

Participant: Dilara Yaya

During this workshop, researchers were prepared to:

- ❖ *understand the necessity for protecting human participants in research,*
- ❖ *understand the procedures and processes of the IRB,*
- ❖ *understand how these procedures can assist with research design and implementation,*
- ❖ *understand how the procedures reflect researchers' interests in ethical research practice, and complete a successful application to the IRB.*

Valid October 20, 2015 through October 19, 2020

Location: MHRA 2711

EK 5. UNCG - ONAYLI GÖNÜLLÜ KATILIM FORMLARI (SIRASIYLA YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE DANIŞMANLAR İÇİN)

UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT GREENSBORO CONSENT TO ACT AS A HUMAN PARTICIPANT FOR DIRECTORS

Project Title: Quality of the management and supervision of early childhood education programs: A comparative study (Turkey - North Carolina)

Principal Investigator and Faculty Advisor: Dilara Yaya – Deborah J. Cassidy

Participant's Name:

What are some general things you should know about research studies?

You are being asked to take part in a research study. Your participation in the study is voluntary. You may choose not to join, or you may withdraw your consent to be in the study, for any reason, without penalty. Research studies are designed to obtain new knowledge. This new information may help people in the future. There may not be any direct benefit to you for being in the research study. There also may be risks to being in research studies. If you choose not to be in the study or leave the study before it is done, it will not affect your relationship with the researcher or the University of North Carolina at Greensboro. Details about this study are discussed in this consent form. It is important that you understand this information so that you can make an informed choice about being in this research study. You will be given a copy of this consent form. If you have any questions about this study at any time, you should ask the researchers named in this consent form. Their contact information is below.

What is the study about?

This is a doctoral dissertation study. The aim of this research is to make a comparison between two regions' (Turkey and North Carolina) regarding their early childhood education quality implementation process. The first part of the study was conducted in Turkey and data were collected using two standardized measures of early childhood education quality the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) and the Program Administration (PAS) and focus group interviews with the inspectors of Ministry of National Education. The second part of the study will be conducted with same scales and interviews in North Carolina-Greensboro. Participation is, of course, voluntary.

Why are you asking me?

You are invited to this study because your program is selected based on a recommendation from the staff of the UNCG Education, Quality Improvement, and Professional Development (EQuIPD) Project .

What will you ask me to do if I agree to be in the study?

If you agree to participate in this study there will be an observation in one of your classroom about 4 hours in the frame of ECERS-R and an interview about 3 hours in the frame of PAS. Some questions will also be asked to the teacher when it is required for the research.

Is there any audio/video recording?

The PAS scale interview will be recorded as audio. This will help the researcher while analyzing the data, because English is the second language of the Principal Investigator. So, the audio recordings will fill the gaps and prevent misunderstandings. Because your voice will be potentially identifiable by anyone who hears the tape, your confidentiality for things you say on the tape cannot be guaranteed although the researcher will try to limit access to the tape as described in the confidentiality section.

There will not be any audio/video recording in ECERS-R implementation.

What are the risks to me?

The Institutional Review Board at the University of North Carolina at Greensboro has determined that participation in this study poses minimal risk to participants. If any of the questions make them feel uncomfortable, you may choose to skip that question or withdraw from the study. If you have questions, want more information or have suggestions, please contact Dilara Yaya who may be reached at (336) 456-3964 or at ydilara@gmail.com or Deborah J. Cassidy who may be reached at (336) 601-7542. If you have any concerns about your rights, how you are being treated, concerns or

complaints about this project or benefits or risks associated with being in this study please contact the Office of Research Integrity at UNCG toll-free at (855)-251-2351.

Are there any benefits to society as a result of me taking part in this research?

The benefits to society from this study include the collection of information related to improving quality of early childhood education programs, and policy recommendations for quality improvement.

Are there any benefits to me for taking part in this research study?

The benefits to you from participating in this study include an opportunity for you to reflect on your knowledge and beliefs as well as practice. All your experiences will be helpful for the study.

Will I get paid for being in the study? Will it cost me anything?

Your program will receive a \$50 gift card as a compensation for participating in this study. There are no costs to you for participating in this study.

How will you keep my information confidential?

Scales will include a cover letter that will include your name and your assigned study ID number. This cover letter will be kept in a locked filing cabinet in a locked office. The scale packet will then include only your ID number and your data will not be identifiable. These packets will be stored in a locked filing cabinet in a locked office and the cover sheet that is written your name and ID number will be packed separately. Videos and audios of interviews will be saved on a password-protected flash-drive stored in a locked cabinet in a locked office. All electronic data will be stored on a password protected computer in a locked office. All information obtained in this study is strictly confidential unless disclosure is required by law.

What if I want to leave the study?

If any of the questions make you feel uncomfortable, you may choose to skip that question or withdraw from the study. You have the right to refuse to participate or to withdraw at any time, without penalty. If you do withdraw, it will not affect you in any way. If you choose to withdraw, you may request that any of your data which has been collected be destroyed unless it is in a de-identifiable state. The investigators also have the right to stop your participation at any time. This could be because you have had an unexpected reaction, or have failed to follow instructions, or because the entire study has been stopped.

What about new information/changes in the study?

If significant new information relating to the study becomes available which may relate to your willingness to continue to participate, this information will be provided to you.

Voluntary Consent by Participant:

By signing below you are agreeing that you read, or it has been read to you, and you fully understand the contents of this document and are openly willing consent to take part in this study. All of your questions concerning this study have been answered. By signing this form, you are agreeing that you are 18 years of age or older and are agreeing to participate, or have the individual specified above as a participant participate, in this study described.

Participant's Signature: _____

Date: _____

**UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT GREENSBORO
CONSENT TO ACT AS A HUMAN PARTICIPANT FOR TEACHERS**

Project Title: Quality of the management and supervision of early childhood education programs: A comparative study (Turkey - North Carolina)

Principal Investigator and Faculty Advisor: Dilara Yaya – Deborah J. Cassidy

Participant's Name:

What are some general things you should know about research studies?

You are being asked to take part in a research study. Your participation in the study is voluntary. You may choose not to join, or you may withdraw your consent to be in the study, for any reason, without penalty. Research studies are designed to obtain new knowledge. This new information may help people in the future. There may not be any direct benefit to you for being in the research study. There also may be risks to being in research studies. If you choose not to be in the study or leave the study before it is done, it will not affect your relationship with the researcher or the University of North Carolina at Greensboro. Details about this study are discussed in this consent form. It is important that you understand this information so that you can make an informed choice about being in this research study. You will be given a copy of this consent form. If you have any questions about this study at any time, you should ask the researchers named in this consent form. Their contact information is below.

What is the study about?

This is a doctoral dissertation study. The aim of this research is to make a comparison between two regions' (Turkey and North Carolina) regarding their early childhood education quality implementation process. The first part of the study was conducted in Turkey and data were collected using two standardized measures of early childhood education quality the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) and the Program Administration (PAS) and focus group interviews with the inspectors of Ministry of National Education. The second part of the study will be conducted with same scales and interviews in North Carolina-Greensboro. Participation is, of course, voluntary.

Why are you asking me?

You are invited to this study because your program is selected based on a recommendation from the staff of the UNCG Education, Quality Improvement, and Professional Development (EQuIPD) Project.

What will you ask me to do if I agree to be in the study?

If you agree to participate in this study there will be an observation in your classroom about 4 hours in the frame of ECERS-R. There will be an interview with you after the observation, this interview will take approximately 45 minutes. In this interview there will be questions from ECERS-R, about your classroom daily routine and environment.

Is there any audio/video recording?

There will not be any audio/video recording in ECERS-R implementation.

What are the risks to me?

The Institutional Review Board at the University of North Carolina at Greensboro has determined that participation in this study poses minimal risk to participants. If any of the questions make them feel uncomfortable, you may choose to skip that question or withdraw from the study. If you have questions, want more information or have suggestions, please contact Dilara Yaya who may be reached at (336) 456-3964 or at ydilara@gmail.com or Deborah J. Cassidy who may be reached at (336) 601-7542. If you have any concerns about your rights, how you are being treated, concerns or complaints about this project or benefits or risks associated with being in this study please contact the Office of Research Integrity at UNCG toll-free at (855)-251-2351.

Are there any benefits to society as a result of me taking part in this research?

The benefits to society from this study include the collection of information related to improving quality of early childhood education programs, and policy recommendations for quality improvement.

Are there any benefits to me for taking part in this research study?

The benefits to you from participating in this study include an opportunity for you to reflect on your knowledge and beliefs as well as practice. All your experiences will be helpful for the study.

Will I get paid for being in the study? Will it cost me anything?

There are no costs to you or payments made for participating in this study.

How will you keep my information confidential?

Scales will include a cover letter that will include your name and your assigned study ID number. This cover letter will be kept in a locked filing cabinet in a locked office. The scale packet will then include only your ID number and your data will not be identifiable. These packets will be stored in a locked filing cabinet in a locked office. Videos and audios of interviews will be saved on a password-protected flash-drive stored in a locked cabinet in a locked office. All electronic data will be stored on a password protected computer in a locked office. All information obtained in this study is strictly confidential unless disclosure is required by law.

What if I want to leave the study?

If any of the questions make you feel uncomfortable, you may choose to skip that question or withdraw from the study. You have the right to refuse to participate or to withdraw at any time, without penalty. If you do withdraw, it will not affect you in any way. If you choose to withdraw, you may request that any of your data which has been collected be destroyed unless it is in a de-identifiable state. The investigators also have the right to stop your participation at any time. This could be because you have had an unexpected reaction, or have failed to follow instructions, or because the entire study has been stopped.

What about new information/changes in the study?

If significant new information relating to the study becomes available which may relate to your willingness to continue to participate, this information will be provided to you.

Voluntary Consent by Participant:

By signing below you are agreeing that you read, or it has been read to you, and you fully understand the contents of this document and are openly willing consent to take part in this study. All of your questions concerning this study have been answered. By signing this form, you are agreeing that you are 18 years of age or older and are agreeing to participate, or have the individual specified above as a participant participate, in this study described.

Participant's Signature: _____

Date: _____

UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT GREENSBORO
CONSENT TO ACT AS A HUMAN PARTICIPANT FOR CONSULTANTS

Project Title: Quality of the management and supervision of early childhood education programs: A comparative study (Turkey - North Carolina)

Principal Investigator and Faculty Advisor: Dilara Yaya – Deborah J. Cassidy

Participant's Name:

What are some general things you should know about research studies?

You are being asked to take part in a research study. Your participation in the study is voluntary. You may choose not to join, or you may withdraw your consent to be in the study, for any reason, without penalty. Research studies are designed to obtain new knowledge. This new information may help people in the future. There may not be any direct benefit to you for being in the research study. There also may be risks to being in research studies. If you choose not to be in the study or leave the study before it is done, it will not affect your relationship with the researcher or the University of North Carolina at Greensboro. Details about this study are discussed in this consent form. It is important that you understand this information so that you can make an informed choice about being in this research study. You will be given a copy of this consent form. If you have any questions about this study at any time, you should ask the researchers named in this consent form. Their contact information is below.

What is the study about?

This is a doctoral dissertation study. The aim of this research is to make a comparison between two regions' (Turkey and North Carolina) regarding their early childhood education quality implementation process. The first part of the study was conducted in Turkey and data were collected using two standardized measures of early childhood education quality the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) and the Program Administration (PAS) and focus group interviews with the inspectors of Ministry of National Education. The second part of the study will be conducted with same scales and interviews in North Carolina-Greensboro. The participants of the interviews will be the child care consultants of NC Division of Child Development and Early Education. Participation is, of course, voluntary.

Why are you asking me?

You are invited to this study because your program is selected based on a recommendation from the staff of the UNCG Education, Quality Improvement, and Professional Development (EQuIPD) Project .

What will you ask me to do if I agree to be in the study?

If you agree to participate in this study there will be a focus group interview about 3 hours in the frame of the QRIS implementations. In this interview there will be questions about QRIS implementations, your experiences and recommendations.

Is there any audio/video recording?

There will be both audio and video recording in focus group interviews.. Video recording will assist in writing transcripts for determining the voice differences. Data will be collected by both audio and video, just in case of a electronic device error. Because your voice will be potentially identifiable by anyone who hears the tape, your confidentiality for things you say on the tape cannot be guaranteed although the researcher will try to limit access to the tape as described in the confidentiality section.

What are the risks to me?

The Institutional Review Board at the University of North Carolina at Greensboro has determined that participation in this study poses minimal risk to participants. If any of the questions make them feel uncomfortable, you may choose to skip that question or withdraw from the study. If you have questions, want more information or have suggestions, please contact Dilara Yaya who may be reached at (336) 456-3964 or at ydilara@gmail.com or Deborah J. Cassidy who may be reached at (336) 601-7542. If you have any concerns about your rights, how you are being treated, concerns or complaints about this project or benefits or risks associated with being in this study please contact the Office of Research Integrity at UNCG toll-free at (855)-251-2351.

Are there any benefits to society as a result of me taking part in this research?

The benefits to society from this study include the collection of information related to improving quality of early childhood education programs, and policy recommendations for quality improvement.

Are there any benefits to *me* for taking part in this research study?

The benefits to you from participating in this study include an opportunity for you to reflect on your knowledge and beliefs as well as practice. All your experiences will be helpful for the study.

Will I get paid for being in the study? Will it cost me anything?

There are no costs to you or payments made for participating in this study.

How will you keep my information confidential?

Scales will include a cover letter that will include your name and your assigned study ID number. This cover letter will be kept in a locked filing cabinet in a locked office. The scale packet will then include only your ID number and your data will not be identifiable. These packets will be stored in a locked filing cabinet in a locked office and the cover sheet that is written your name and ID number will be packed separately. Videos and audios of interviews will be saved on a password-protected flash-drive stored in a locked cabinet in a locked office. All electronic data will be stored on a password protected computer in a locked office. All information obtained in this study is strictly confidential unless disclosure is required by law.

What if I want to leave the study?

If any of the questions make you feel uncomfortable, you may choose to skip that question or withdraw from the study. You have the right to refuse to participate or to withdraw at any time, without penalty. If you do withdraw, it will not affect you in any way. If you choose to withdraw, you may request that any of your data which has been collected be destroyed unless it is in a de-identifiable state. The investigators also have the right to stop your participation at any time. This could be because you have had an unexpected reaction, or have failed to follow instructions, or because the entire study has been stopped.

What about new information/changes in the study?

If significant new information relating to the study becomes available which may relate to your willingness to continue to participate, this information will be provided to you.

Voluntary Consent by Participant:

By signing below you are agreeing that you read, or it has been read to you, and you fully understand the contents of this document and are openly willing consent to take part in this study. All of your questions concerning this study have been answered. By signing this form, you are agreeing that you are 18 years of age or older and are agreeing to participate, or have the individual specified above as a participant participate, in this study described.

Participant's Signature: _____

Date: _____

EK 6. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI / OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 12/01/2017

Tez Başlığı: Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Uygulamaları: Sistemler Arası Bir Karşılaştırma

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
11/01/2017	250	498075	30/12/2016	%3	758170751

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

12/01/2017
İmza

Adı Soyadı: Dilara Yaya
Öğrenci No: N11248192
Anabilim Dalı: İlköğretim
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Berrin AKMAN, İmza)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Dilara Yaya
<i>Doğum Yeri</i>	Ankara
<i>Doğum Tarihi</i>	26/07/1986

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Cumhuriyet Anadolu Lisesi / Ankara	1997-2004
<i>Lisans</i>	Gazi Üniversitesi – Sınıf Öğretmenliği	2004-2008
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi – Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	2008-2011
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce	

İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü - Araştırma Görevlisi	2009-2012
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi - Araştırma Görevlisi	2013 – Devam ediyor

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

--

Seminer ve Çalıştaylar

--

Sertifikalar

--

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	ydilara@gmail.com

<i>Jüri Tarihi</i>	30/12/2016
--------------------	------------