

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN
YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
-Trabzon İli Örneği-**

Ülkü ERGEN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME BÖLÜMÜ**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL**

İSTANBUL, Haziran 2014

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN
YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
-Trabzon İli Örneği-**

**Ülkü ERGEN
(122001495)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME BÖLÜMÜ**

**Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :
Tezin Savunulduğu Tarih :16.05.2014**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL

**Diğer Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Yusuf CERİT
Doç. Dr. Kaya YILDIZ**

İSTANBUL, Haziran 2014

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN
YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
-Trabzon İli Örneği-**

**Ülkü ERGEN
(122001495)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME BÖLÜMÜ**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL**

İSTANBUL, Haziran 2014

ÖNSÖZ

Bu araştırmada “Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Yönetmel Süreç Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri” incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, hizmet süresi, görev yapmakta oldukları okuldaki hizmet süresi ve yöneticilik yapma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

İlkeli ve araştırmacı bir yol çizerek araştırmaya rehberlik eden, çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel önerileri ile desteğini esirgemeyen çok kıymetli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL’a en içten dileklerle sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın yapılmasına vesile olan Kamu-Sen ve Trabzon Türk Eğitim Sen yetkililerine, araştırmam için gerekli olan kaynaklara ulaşmamda zengin kütüphaneleri ile bana destek olan tüm yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma, anketin uygulanması aşamasında büyük destek sağlayan okul yöneticileri ve öğretmenlerimize, yüksek lisans eğitimim ve araştırmam boyunca beni sabırla dinleyen, manevi desteğini esirgemeyen öğretmen arkadaşım Serap TURAN’a ve eğitim hayatıma emek vererek beni yetiştiren tüm öğretmenlerime en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde ve bu günlere gelmemde tüm şartları zorlayarak bana destek olan anneme ve babama, çalışmalarım süresince maddi ve manevi her konuda destek olarak beni motive eden eşim Alper ERGEN’e, çalışmamın tamamlanmasını sabır ve anlayışla bekleyen kızlarım Seher, Dilara ve oğlum İbrahim Göktuğ’a teşekkürlerimi sunarım.

Haziran, 2014

Ülkü ERGEN

İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA NO</u>
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
SEMBOL LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	4
1.6. TANIMLAR.....	5
BÖLÜM 2. İLGİLİ ALAN YAZIN.....	7
2.1. YÖNETİM.....	7
2.1.1. Yönetimin Tanımı	7
2.1.2. Eğitim Yönetimi.....	11
2.1.3. Okul Yönetimi.....	13

2.1.4. Okul Yöneticisi.....	14
2.1.4.1.Okul Yöneticisinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları.....	15
2.1.4.2.Okul Yöneticisinin Yeterlilik ve Özellikleri	17
2.1.4.3. Okul Öncesi Eğitimde Yöneticinin Rolü ve Önemi...	19
2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM.....	22
2.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	22
2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	25
2.2.2.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları.....	25
2.2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	26
2.2.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri.....	29
2.3.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	30
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	39
2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
BÖLÜM 3. YÖNTEM.....	44
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	44
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	44
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	45
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUM.....	47
4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	47
4.2. TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	50

4.3. TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	65
BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
5.1. SONUÇ.....	72
5.2. ÖNERİLER.....	75
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	75
5.2.2. Uygulayıcı İçin Öneriler.....	76
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	83
Ek A-Anket.....	83
Ek B-Onay Sayfaları.....	86
ÖZGEÇMİŞ.....	88

ÖZET

TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ Ülkü ERGEN

**Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı**

Bir ülkenin gelişen çağa uyum sağlayarak kalkınabilmesi ve ilerleyebilmesi için nitelikli insangücüne ihtiyaç vardır. Nitelikli insangücü ise nitelikli eğitim sonucunda gerçekleşebilir. Eğitimin ilk basamağını okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. İnsanın bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlaması açısından okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Çocukların bu eğitim ortamında gelişiminden sorumlu olan en yetkili kişi okul yöneticisidir. Yönetici eğitim kurumuna etki eden iç ve dış faktörler arasında etkili bir şekilde iletişim kurma, iyi bir çalışma ve eğitim ortamı sağlama özelliklerini taşımalıdır.

Araştırmanın temel amacı, bazı değişkenlere göre (eğitim düzeyi, hizmet süresi, görev yapmakta oldukları okuldaki hizmet süresi, cinsiyeti, yaşı, yöneticilik yapma durumu) okul öncesi öğretmenlerinin temel eğitim kurumu yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Kaya (2000) tarafından “ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevlerin değerlendirilmesi” amacıyla geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi (2013) tarafından belirlenen ve Trabzon İli sınırları içinde bulunan resmi temel eğitim kurumlarında görev yapan 361 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri okul yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşleri ile “cinsiyet”, “yaş”, “çalıştığı kurumda çalışma süresi” ve “yöneticilik yapma” değişkenleri arasında anlamlı fark bir fark bulunmazken, “eğitim durumu” ve “meslekteki kıdem” değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, yönetici, öğretmen, yönetsel süreç.

ABSTRACT

THE THOUGHTS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ABOUT THE MANAGING ABILITIES OF PRIMARY EDUCATION INSTITUTION MANAGERS

Ülkü ERGEN

**Okan University, Institute of Social Sciences, Business Department
Post Graduate Program**

A country needs qualified work forces in order to develop and adjust itself to the developing time. Qualified work forces can come true with qualified education. First step of the education is pre-school education. Pre-school education is very important for a person in order to complete the cognitive, physical, social, emotional and language development healthfully. School manager is the most authoritative person who is responsible for the development of the children in this educational environment. School manager must have the qualifications of communicating well with the internal and external factors that affect the education institutions, supplying a good work and education environment. The main aim of this study is to find out if there are any differences among the thoughts of pre-school teachers about the managing abilities of primary education institution managers considering level of education, period of service, period of service in their current school, sex, age, and managing situation. In the study, descriptive survey model was used. In this study, which aims to find out the thoughts of kindergarten teachers about the managing abilities of primary education institution managers, the survey developed by Kaya (2000) “in order to evaluate managing abilities of primary education institution managers who work in primary schools” was used to gather data.

The target population of the study consists of 361 pre-school teachers who were identified by Trabzon Provincial Directorate for National Education Statistical Unit (2013) and works in all kindergartens in Trabzon provincial borders. According to the survey results, pre-school teachers have positive thoughts about managing abilities of primary education institution managers. While there are no differences between variants “sex, age, period of service in their current school and managing situation”, there are some meaningful differences between variants “level of education and period of service.”

Keywords: Pre-school education, manager, teacher, managing process

SEMBOL LİSTESİ

- F** : Parametrik sınaama testi
f : Sayı
% : Yüzde
 \bar{x} : Aritmetik ortalama
s.s. : Standart sapma
p : Olasılık anlamlılık seviyesi
P< : Ortalama oranın küçük olması
P> : Ortalama oranın büyük olması
t : Tek örneklem grubu testi
= : Eşit

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TEGM	: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
Megep	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemi Güçlendirme Projesi
OMEP	: Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü
AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
RG	: Resmi Gazete
SPSS	: Statistical Package for Social Scienses

TABLO LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 2.1. 2010-11 ve 2012-13 Yılları Arasında Farklı Yaş Gruplarında Okullulaşma Oranları.....	22
Tablo 4.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	43
Tablo 4.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı.....	44
Tablo 4.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı.....	44
Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı.....	45
Tablo 4.5. Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımı.....	46
Tablo 4.6. Öğretmenlerin yöneticilik yapma durumlarına göre dağılımı.....	46
Tablo 4.7. Anketin "karar verme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler.....	48
Tablo 4.8. Anketin "planlama" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler.....	50
Tablo 4.9. Anketin "örgütlenme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler.....	52
Tablo 4.10. Anketin "iletişim" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler.....	54
Tablo 4.11. Anketin "etkileme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler.....	56
Tablo 4.12. Anketin "eşgüdümleme-koordine etme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler.....	58
Tablo 4.13. Anketin "değerlendirme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler.....	60
Tablo 4.14. Öğretmenlerin boyutlara ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.15. Öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.16. Öğretmen görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.17. Öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılması.....	64

Tablo 4.18. Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması.....	65
Tablo 4.19. Öğretmen görüşlerinin kurumdaki çalışma süresine göre karşılaştırılması.....	66
Tablo 4.20. Öğretmen görüşlerinin yöneticilik yapma durumuna göre karşılaştırılması.....	67

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, sınırlılıkları, varsayımları ile araştırmanın konusuna ilişkin tanımlara yer verilecektir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsan doğduğu andan itibaren keşfetme ve öğrenme eğilimleri içindedir. Çevresini keşfeder, fikirler oluşturur, iletişim kurar. Hayatında yer alan tekrarlar ve yaşantılar sonucunda öğrenir. Erken yaşlarda başlayan öğrenme hayat boyu devam etmektedir. İnsanın sağlıklı bir şekilde gelişimini tamamlaması, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için ona bu çevreyi sunabilecek nitelikli bir eğitim ortamı gerekmektedir.

Eğitim; toplumların siyasal, sosyal, demokratik ve ekonomik bilincini geliştirme, karmaşık sorunların anlaşılmasını sağlama, bilimsel ve teknolojik ilerlemeye yardımcı olma, bireylerin kültürel yeteneklerini keşfetme ve geliştirme için yapılan uğraşların tümüdür (Nural , 2010, s. 210).

Eğitim bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır (Gürkan, Gökçe, 1999). Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 2012, s.6). Bu süreçte etkin bir birey yetiştirmeyi hedeflerken, temel amaç çocuğun kendi kişilik ve kimlik birikimleriyle birlikte toplumsal gelişime yarar sağlayan sorumluluklarının bilincinde iyi insan olarak yetiştirilmesi olmalıdır.

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumdan, temel eğitime başladığı zamana kadar geçen dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli bir rol oynayan; bedensel, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, ailelerde ve eğitim kurumlarında verilen, aynı zamanda kişiliğin

şekillendiği eğitim sürecidir (Oktay,1985, s.107). Çocuk doğduğu andan itibaren bir eğitimin içindedir, bu eğitimi aile içinde informal bir şekilde gerçekleştirirken, bütün gelişim özelliklerine yönelik bir program dahilinde formal bir sürece okul öncesi kurumlarıyla adım atar. Toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştirdiği kurum, okuldur (Açıkalın, 1998, s.2). Dewey'e göre okulun işlevleriyle ilgili olarak, çocuğun bedensel gelişiminin yolunda gitmesi; okumada, yazmada, matematikte ilerlemesi, coğrafya ve tarih bilgisinin artması, tavır ve hareketleri, gelişiminde düzensizlik ve diğer alışkanlıklarının olgunlaşması gibi örnekler sayılabilir (Dewey, 2008, s. 23).

Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşamaktır, okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1998, s.6). Çevresindeki diğer sistemlerden sürekli girdi alan ve bunları belirli süreçlerden geçirdikten sonra yine çevreye sunan, böylelikle çevreyi etkileyen ve ondan etkilenen bir açık sistem olan okulun bu şekilde devam edebilmesinde de en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir (Çelikten, 2008, s.130; Demirtaş ve Güneş, 2002, s.1–2). Çünkü okul yöneticisi okulun amaçlarına uygun olarak faaliyetlerin yürütülmesinde karar veren, sorunlar karşısında çözüm üretebilen ve okulun bütünlüğünü koruyan kişidir.

Hiç bir eğitim modeli, modelin işlerliğini sağlayacak personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez (Gözütok, 1992, s.405). Eğitim sisteminin amaçlanan nitelikte yürütülmesi ve geliştirilmesinde okul yöneticileri önemli ölçüde etkilidir. Eğitim yöneticisinin temel görevleri arasında “öğretimi” yönetmek de önemli yer tutar. Bu nedenle, “daha iyi bir öğretim ancak daha iyi bir yönetimle mümkündür” (Glasser, 1992, s.9). Okul yönetimi, sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlar (Bursalıoğlu, 1981, s.3). Bu doğrultuda baktığımızda öğretmen niteliklerinin üst düzeyde olması tek başına öğretmen performansını artırmak için yeterli olmazken sağlanan olanakların çokluğu ve düzeyinin bu durumu büyük ölçüde etkilemesi aşikardır. Temel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi alanında akademik donanım ve yönetsel becerilere sahip olması bu alanda öncelikle okul öncesi öğretmenini motive ederken buna paralel olarak eğitim kalitesini yükselteceği düşünülmektedir. Her yöneticinin olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin de birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Okul öncesi yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan

insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir (Dale, 1969, s.19 – 89, Akt:Topaloğlu, 2009, s. 62). Türkiye’de okul öncesi eğitim, ağırlıklı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında verilmektedir. Bu okulların anasınıflarından da sorumlu olan yöneticilerin hemen tamamına yakını, okul öncesi eğitim alanının dışındadır. Alanda çalışan öğretmenlerden alınan geribildirimlere bakıldığında, yöneticilerin okul öncesi eğitimin önemini yeterince anlamadıkları, anasınıflarının ihtiyaçlarını karşılamada isteksiz oldukları görülmektedir (Ural ve Ramazan, 2007, s.53). Bu açıklamalara dayalı olarak elde edilen araştırmanın amaçları aşağıda verilmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin arasında bazı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, görev yapmakta oldukları okuldaki hizmet süresi ve yöneticilik yapma durumu) anlamlı bir fark olup olmadığının saptanmasıdır.

Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları;

1. Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında :
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Eğitim durumu
 - d) Hizmet süresi
 - e) Görev yapmakta oldukları okuldaki hizmet süresi
 - f) Yöneticilik yapma durumlarına göre, anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenmenin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazanıldığı, bedensel, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin şekillendiği bir dönemi kapsayan okul öncesi dönem insan hayatında önemli rollere sahiptir. Okul öncesi eğitim ailede başlar ve kurumlarda devam eder. Okul öncesi eğitimin istenilen nitelikte yürütülebilmesi için yeterli şartların sağlanması gerekmektedir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin eğitim ortamına etkisi son derece önemlidir. Okul yöneticileri nitelikli bir eğitim hizmeti üretmesi konusunda, üst yönetim kademelerine, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve topluma karşı birinci derecede sorumluluğu olan kişidir (Dönmez, 2004, s.55). Bu nedenle okul yöneticilerinin okulun etkililiğinin sağlanmasında en önemli role sahip oldukları söylenebilir. Okul öncesi eğitim insan hayatında önemli bir dönemdir ve bu dönemde okul öncesi öğretmeni ve okul yöneticileri önemli bir konumdadır. Bu araştırmada temel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerine yer verilmektedir. Her anlamda yeterlilik sahibi yöneticilere duyulan ihtiyacın bilimsel bir yaklaşımla ortaya konulması bakımından bu araştırmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

- a. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Trabzon İl merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi temel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.
- b. Bu araştırma kapsamına Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve yatılı bölge okulları dahil edilmemiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan anket maddelerini öğretmenlerin samimi ve doğru cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6.TANIMLAR

Temel Eğitim Kurumu : Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarını kapsar (Resmi Gazete, 2011).

6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 8 inci maddesinde 1739 sayılı Kanunun 24 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır” (Resmi Gazete, 2012).

Okul Öncesi Öğretmeni : Temel eğitim kurumlarında görevli okul öncesi öğretmenini ifade eder.

Yönetim : Belirli amaçları gerçekleştirebilmek için planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim süreçleri vasıtasıyla kaynakların koordineli bir biçimde kullanılmasıdır (Memduhoğlu, Yılmaz, 2010, s.2).

Karar Verme : Bir eyleme yol açan, çeşitli seçenekler (alternatifler) arasından birini seçme sürecidir (Kaya, 1999. s.94).

Planlama : Girişimin belirlenmiş amacının gerçekleştirilmesi için yapılması gerekli olan işlerin ve izlenecek yolların, kullanılacak yöntemlerin ayrıntılı biçimde hazırlanmasıdır (Aydın, 2010, s.122).

Örgütleme : Formal yetki (otorite) yapısının belirlenerek, bu yetki yapısı aracılığı ile, belirlenmiş hedef için alt birimlerin düzenlenip, tanımlanıp, eşgüdümlemesidir (Aydın, 2010, s.122).

İletişim : En az iki kişi arasında ortak bir dil kullanılarak sağlanan anlaşmadır (Okutan, 2010, s.113).

Etkileme : İşgöreni istenen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemektir (Başaran, 1996, s.55).

Eşgüdümleme (Koordinasyon) : İşin parçalarını birbirleriyle ilişkilendirme (Aydın, 2010, s.122).

Değerlendirme : Örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır (Aydın, 2010, s. 172).

Süreç : Girdileri çıktı haline getiren birbiriyle ilişkili ve etkileşimli faaliyetler takımı (Erarslan, 2011).

Yönetsel Süreç : Operasyonel ve destek süreçlerinin yerine getirilmesi için hemen hemen tüm kuruluşlar için ortak sayılabilecek yönetsel faaliyetlerini kapsar (Erarslan, 2011).

BÖLÜM 2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde çalışmaya teorik temel oluşturacak olan yönetim ve okul öncesi eğitim ile ilgili bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. YÖNETİM

Bu bölümde yönetimin tanımı, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticisi başlıklarını içeren bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1.Yönetimin Tanımı

Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan formal bir örgütün amaçları, örgütteki insan ve madde kaynaklarının amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemlerle gerçekleştirilir. Bu eylemler bütününe yönetim denir. Hangi örgütte olursa olsun yönetimin temel amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere madde kaynaklarını ve bireylerin çabalarını eşgüdümlemektir (Aydın, 2010, s.70).

Yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için, sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2000, s.13).

Yönetimin temelini yöneten ve yönetilen olmak üzere insan oluşturur. Bu sebeple insan yaşamında yönetim son derece önemli bir yer tutar. Yönetim; yönetici olacak bireyin sahip olması gereken zihinsel ve bedensel nitelikler ile yöneticiliğe ilgi duyması, istemesi ve algılaması gibi özellikler nedeniyle bir sanat, yöneticilik görevinin yerine getirilmesinde gerekli olan kurallar, ilkeler ve teknikler nedeniyle bir bilimdir (Taymaz, 2003, s.20).

“Yönetim, değişen çevrede sınırlı kaynakları verimli şekilde kullanarak örgüt amaçlarına etkin bir şekilde ulaşmak için başkalarıyla işbirliği yapmaktır. Bu tanımda beş önemli noktaya yakından bakmak gerekir:

- Başkalarıyla ve birlikte çalışma
- Etkinlik ve verimlilik arasında denge kurma
- Örgüt amaçlarına ulaşma
- Sınırlı kaynaklardan en fazla yararlanma
- Değişen çevre (Özalp, 2012, s.4)

Yöneticilerin örgütlerini yönetirken yapmak zorunda oldukları çeşitli işlevler vardır. Hanri Fayol; yöneticinin ana işlevlerini planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme ve denetleme olarak formüle etmiştir. Urwick ve Gulick adlı yazarlar ise, 1930’lu yıllarda, bu formülü geliştirerek, yöneticilerin işlevlerini ünlü POSDCORB ile ifade ederek, özlük işleri (işgörenin seçimi ve işe yerleştirilmesi, yükseltilmesi ve emekliliği vb.), yöneltme ve bütçe yapmayı da eklediler (Kaya, 1999, s. 93).

Kaya (1999) yönetimin süreçlerini karar verme, planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme (koordinasyon), iletişim, güdüleme (motivasyon) ve denetleme başlıkları altında toplarken, Erdoğan (2000) sorun çözme, karar verme, iletişim, örgütleme, planlama ve değerlendirme bölümlerine ayırmıştır. Başaran (1996) ise yönetimin süreçlerini planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme olarak beş kısımda açıklarken, Bursalıoğlu (1998) ve Aydın (2010) karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme boyutlarında incelemişlerdir. Bu çalışmada yönetim süreçleri karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Literatürde yer alan bu süreçlere yönelik tanımların bazıları şu şekildedir:

Karar Verme;

Karar verme, bir eyleme yol açan, çeşitli seçenekler (alternatifler) arasından birini seçme sürecidir (Kaya, 1999, s. 94).

Karar verme bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesidir. Bu tanımdan yola çıkarsak karar vermeyi sorun çözme sürecinin içinde yer alan bir süreç olarak niteleyebiliriz (Erdoğan, 2000, s. 51).

Planlama;

Yönetim yazarlarının ortak görüşlerine göre plan, örgütün amaçlarını gerçekleştirmede temel belgedir. Bu belgenin ortaya çıkartılması için yapılan düzenli çabalar da planlama sürecidir (Başaran, 1996, s. 43).

Planlama önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin saptanması ve izlenecek yolların seçilmesidir. Planlama geleceğe bakma ve olası seçenekleri saptama sürecidir yani geleceği düşünmedir. Özetle planlama bir eylemle ilgili tüm etkinliklerin önceden hazırlanması sürecidir (Erdoğan, 2000, s. 71).

Örgütlenme;

Belirlenen amaçlara ulaşmak için “görevleri” “görevlileri” ve “ilişkileri” , yöntemleri işbölümü yaparak, örgütün teknik ve beşeri yapısını, resmi bir yetki-sorumluluk kalıbı içinde düzenlemektir (Okutan, 2010, s.113).

Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri örgütlenme olarak adlandırılır. Örgütlenme, örgütün amacının gerçekleştirilmesine yönelik dinamik bir yapının kurulmasını ifade etmektedir (Aydın, 2010, s. 139).

İletişim;

İletişim, en az iki kişi arasında ortak bir dil kullanılarak sağlanan anlaşmadır. İletişimle, kişiler kavramların anlamlarını ortak kılma davranışı gösterirler (Okutan, 2010, s.113).

İletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçlarıyla kullanılır (Bursalıoğlu,1998, s.110).

Etkileme;

Etkileme işgöreni istenen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemektir (Başaran, 1996, s.55).

Eşgüdümleme (Koordinasyon);

Koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar (Bursalıoğlu, 1998, s. 121).

Değerlendirme;

Değerlendirme, örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır. Değerlendirme ulaşılan standartların saptanmasıdır. Değerlendirme standartlara ulaşma derecesinin belirlenmesidir (Erdoğan, 2000, s. 74).

Karar ve uygulama arasında bir köprü kurulması süreci olan değerlendirme, uygulamayı izleyerek gerekli tedbirleri alma amacına yönelik bir süreçtir (Okutan, 2010, s. 115).

Yönetim alanında yetki ve sorumluluk yöneticiye aittir. Yöneticilerin günlük çalışmalarında ilgilendiği işleri Stoner ve Charles şu şekilde sıralamaktadır:

- Yöneticiler diğer bireylerle birlikte çalışırlar. Yönetim faaliyeti bir grup insanla başarıldığı için diğer insanlarla birlikte çalışmak gereklidir. Bunda diğer bireyler terimiyle sözü edilen yalnız işletme içinde çalışanlar değil aynı zamanda örgütün dışındaki müşteriler, sendikalar, üretim faktörlerini sağlayanlar da ifade edilmektedir.
- Yöneticiler plan yaparlar. Programlar, politikalar, bütçeler, projeler hazırlamak yöneticinin görevidir. Bu görevi yaparken yönetici analitik düşünmek zorundadır.
- Yönetici karar verme organı gibi çalışır. Yönetici çeşitli alternatif yollar arasında seçim yaparak karar verir. Çok karmaşık ekonomik yapılarda faaliyet gösteren işletmelerin verecekleri kararların doğruluğu büyük önem taşır.
- Yönetici örgüt yapısını işletmenin ihtiyaçlarına cevap verecek hale getirmek için çaba harcar.

- Yöneticiler politikacıdır. Burada anlatılmak istenilen yöneticilerin bir uzlaşma faktörü olmasıdır.
- Yöneticiler diplomattır. Bütün örgütü dış çevreye karşı temsil ederler.
- Yöneticiler çalışan personelin güdülenmesi ve yöneltilmeleri için büyük çaba harcarlar. Böylece genel amaçların bireylerin amaçları haline gelmesi sağlanmış olabilir.
- Yöneticiler örgütün başarısından sorumlu olan bireylerdir. Astların yapacakları hatalardan da yöneticiler sorumludur.
- Yöneticiler denetim görevini yerine getirir. Belirlenen amaçlar ile ulaşılan amaçlar arasında farklılıklar olduğu zaman düzeltici tedbirleri alırlar.
- Yöneticiler sorun çözme merkezi gibi çalışırlar. Sorun çıkmasına engel olurken diğer taraftan sorun çıktıktan sonra sorunları çözmek için uğraşırlar (Özalp, 2012, s. 9).

2.1.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Eğitim yöneticileri örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003, s. 20).

Bir eğitim örgütü, kimi işlevleri yerine getirmek için yapılandırılır. Eğitim yönetimi ise, bu işlevleri yerine getirmek için eğitim örgütünü işletir. Eğitim yönetiminin işlevleri eğitimin eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için yapılacakları gösterir (Başaran, 1996. s.16).

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanı olarak düşünülebilir (Kaya, 1999, s.43). Eğitim yönetimini diğer yönetimlerden ayıran özellikler eğitimin özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi, eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Campbell , eğitim ve eğitim yönetiminin özellikleri konusunda aşağıdaki görüşleri ileri sürmektedir:

1. Eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir. Eğitimin bu niteliği nedeniyle, eğitim örgütleri bir işletme gibi savaşı, didişken olamaz. Eğitim örgütü insanlar içindir, fakat onları değiştirir. Anneler-babalar ise çocuklarında gördükleri bazı değişmelerden kuşkulanırlar. Bu da eğitim yönetimi ile veliler arasında çatışmalara yol açabilir.
1. Eleştirici bir tutum geliştirmek genellikle eğitimin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir. Öte yandan öğretmenler, anne-babalar ve yöneticiler eleştirici düşüncenin yararı üzerine farklı görüşlere sahip olduklarından, çoğu kez, öğrencilerde eleştirici düşünce geliştirilince de, okul, kurulu düzene karşı insanlar yetiştirmekle suçlanır.
2. Eğitim örgütlerinin (okulların) başarılarını yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyen etkenler vardır. Eğitim politikaları öylesine soyuttur ki, başarı ölçütleri geliştirmekte kullanılamazlar. Örneğin; eğitim politikalarında sözü edilen “iyi vatandaş” nedir? Mevcut hükümete karşı eleştirici tutumları kapsıyor mu, kapsamıyor mu? İyi öğretimin ölçütleri nelerdir? Başarılı öğrenci kimdir, nasıl saptanır? Davranış değişmesi uzun yıllarda oluşur. Değerlendirilmesi güçtür. Oysa, bir işletme örgütünde değerlendirme yapmak böyle güç değildir. Satışlara, üretim artışlarına, maliyete... bakılır ve verim ölçülür, ilgili personel değerlendirilir.
3. Eğitim, onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır. Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana-babaların değişik, çoğu kez de çelişik beklentileri vardır. Bu yüzden eğitim yöneticileri değişik baskılar altında bulunurlar.
4. Okul personeli genellikle mesleki eğitim görmüştür. Pekçok öğretmen, yıl olarak, yönetici kadar eğitime sahiptir. Bu durum yöneticilerin etkileme gücünü azaltır, denetim alanını daraltır.

5. Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesi özel dikkati gerektirir. Öteki örgütlerden, örneğin hastaneden farklı olarak okul ayrı bir birim olarak anlaşılmaz. Eğitim örgütleri, ülke çapına yayılmış olan eğitim sisteminin bir parçasıdır. Yönetim bu durumu dikkate almak zorundadır (Kaya, 1999, s. 45-46).

Eğitimin planlanma, uygulanma ve denetlenme aşamalarından sorumlu olan eğitim yönetimi ve yöneticiliği önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitim yöneticiliği kapsamı içinde yer alan okul müdürü, milli eğitim müdürü ve milli eğitim teşkilatının tüm kademelerinde görev yapan yöneticilerin; profesyonel meslek gruplarında olduğu gibi özel uzmanlık bilgisi olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.

2.1.3. Okul Yönetimi

Eğitim sisteminde yöneticilerin tasarladıkları, planladıkları durumlar, okullara verilen amaçlar doğrultusunda insan kaynağının oluşturulmasına yönelik, öğretim eylemlerine dönüşmektedir. Bu dönüşümü sağlayan örgütsel düzenek, okuldur (Açıkalın, 1998, s.2).

Okul yönetimi, yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş, sınırları çizilmiş ortak amaçların gerçekleştirilmesi için okul örgütünün elinde bulunan insansal ve insansal olmayan (bina, yapı, araç, gereç vb.) kaynakların bir araya getirilerek rasyonel bir şekilde kullanılması yeni kaynak sağlanması okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerinin işe koşulma sanatı ve bilimidir (Nural, 2010, s. 214).

Okul ve toplum, karşılıklı konulmuş iki ayna gibidir. Birinin tüm olarak diğerini etkilemesi beklenmemelidir. Okulun görevleri aslında eğitimin görevleridir ve bunlar sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırılabilir (Bursalıoğlu, 1998, s.37).

1. Okulun Sosyal Görevi; Çocuğu sosyalleştirmek, yani çocuğa kültürü aşılaktır. Okul bu görevini yaparken, kültürü hem korur, hem değiştirir. Böylece, kültürün hem yenileşmesini, hem kararlılığını sağlamak zorundadır.

2. Okulun Politik Görevi; Yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesi ve eğitilmesini gerçekleştirmektir.
3. Okulun Ekonomik Görevi; Ekonominin beyingücü ve insangücü gereksemesini karşılamaktır.

Bu görevleri yerine getirirken belirlenen amaçlar doğrultusunda okulu yaşatmak ve geliştirmek okul yönetiminin görevidir.

2.1.4. Okul Yöneticisi

Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı değişkeni konumundadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını, planlarını belirleyen; orta kademedeki bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslenmesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalın, 1998, s. 3).

Okulu, okul müdürü yönetir. Ayrıca okulların büyüklüğüne göre müdür yardımcılığı kadroları vardır. Okul müdürü, okulu yasa ve yönetmeliklerin kendisine verdiği yetkiye bağlı olarak okulun her türlü girdilerinin sağlanmasından ve okul amaçlarını gerçekleştirme yönünde kullanılmasından sorumlu olan kişidir. Okul müdürü, okulun insan kaynağı ve diğer kaynaklarının sağlanması, yerli yerinde kullanılması, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü etkinliklerin planlanıp uygulanması, denetlenmesi, değerlendirilmesi, okulda işbirliği, iletişim ve eşgüdümün sağlanması, ortaya çıkan sorunların çözümü kapsamında yer alan görevleri yerine getirmek durumundadır. Okul müdürü bunları gerçekleştirirken okul içi ve okul dışı güç ve beklentileri dikkate almak durumundadır (Şişman, Turan, 2005, s. 109).

Aydın'a göre eğitim yöneticiliğinin bir alt alanı olan okul müdürlüğünün meslek sayılma nedenlerinden bazıları şunlardır:

1. Okul yöneticiliği belirli bir uzmanlık bilgisi gerektirir.
2. Okul müdürlüğü hizmetini herkes yerine getiremez, hizmet öncesinde bir yükseköğrenim görmüş olmak şarttır.

3. Okul müdürlerinin belirli lisans ve sertifikaları kazanmış olmaları gerekir.
4. Okul müdürlüğüne girişte belirli sınavlar söz konusudur.
5. Okul müdürleri, uygulamada etkililiğ sağlayacak standartlara göre davranmak zorundadırlar (Sezgin, 2007, s.78).

Bursalıoğlu'na göre, eğitimde yneticiliğin meslekleşme ve kurumlaşmasına en büyük engel, öğretmenlik ve yöneticilik görevleri ve değerlerinin karıştırılması olmuştur. Eğitim yöneticileri yöneticilik mesleğinin gereklerine göre yetiştirilip geliştirilmedikçe, bu verimi artırmak amacıyla yapılan model ve yapı değişmeleri de başarılı olamayacaktır. Çünkü rgt ve yönetim dengesi, bir dereceye kadar, model ve insan dengesine benzetilebilir. Bu paralellik, her ikisine de eşit ağrılık vermeyi zorunlu kılmaktadır (Bursalıoğlu, 2003, s.14).

2.1.4.1. Okul Yöneticisinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Görev, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin, bunları yapacak olan işgörenler arasında paylaşılmasıyla ortaya çıkar. Böylece görev, bir işgrence, işyükü kapsamı içinde yapılması gereken işlemler ve eylemlerdir. İşyükü ise bir işgörenin belli bir çalışma süresi içinde görevi ile ilgili yapması gereken işlerdir (Başaran, 1996, s.26).

Yetki kavramı kurumsallaşmış g, gücün dış göstergesi, başkalarının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, itaat istemek hakkı, bir iletişim bir iletişim akımı gibi biçimlerde tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 1998, s.179). Sorumluluk ise kişinin kendisine verilen iş ve görevleri yapması için ona hesap sorulabilmesi ya da kendisine verilen faaliyetleri başarma yükümlülüğüdür. Örgüt yapısının kademelerinde görev alan yöneticilerin yetki ve sorumlulukları orantılı olmalıdır. Yetki ve sorumluluk arasındaki eşitlik ve denklik, etkili yönetimin temel ilkesidir.

Okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları günümüzde daha karmaşık bir hale gelmiştir. Çünkü ğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlar değişmekte ve buna bağlı olarak ta toplumun okul yöneticilerinden beklentileri farklılık göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde okul yöneticilerinin ve okul yönetiminin görevleri şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2013):

Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.

Okul yönetimi;

- a) Araştırma ve planlama,
- b) Örgütlenme,
- c) Rehberlik,
- ç) İzleme, denetim ve değerlendirme,
- d) İletişim ve yönetişim

görevlerini yerine getirir.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ise, okul müdürünün görev ve sorumlulukları şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2012):

“21/07/2012 - 28360 RG) İlköğretim kurumu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur.”

Okul müdürü ilgili yasaların, eğitim politikalarının ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak görevi ile yükümlü ve sorumludur. Okul müdürünün sorumlulukları, görevlerinde olduğu gibi içinde

bulunduğu ortama göre değişiklik gösterir. Başlıcaları aşığıdaki şekilde sıralanabilir (Kaya, 1993, s.134).

1. Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak,
2. Okulun politikasını saptamak ve tanımak,
3. Okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak,
4. Okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek,
5. Okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak,
6. Öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak,
7. Çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak,
8. Okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak,
9. Etkili bir iletişim yönetimi geliştirmek ve uygulamak,
10. Yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek.

Okul yöneticisinin görevleri yönetmeliklerde görüldüğü gibi liste halinde sıralanabilir, yapacağı işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planı hazırlanabilir. Ancak yönettiğı okulda beklenmedik anda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak, kurumun amaç ve politikasına uygun olarak çözmekle yükümlüdür. Bu nedenle her an yönetici olarak bulunmak ve davranış göstermek zorundadır (Monahan, 1982, s. 316).

Koontz'a göre her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir (Taymaz, 2003, s.57).

2.1.4.2. Okul Yöneticisinin Yeterlilik ve Özellikleri

Başarılı ve etkili bir okul müdürünün okula, koşullara, duruma uygun biçemi ya da biçemleri benimseyip göstermesi beklenir. Bu beklenti, herkesin zayıf ve güçlü yönleri olabileceğı göz önüne alındığında sahip oldukları beceri alanları ile dengelenmiş bir liderlik ekibinin okulun başarısını artırma şansının daha yüksek olduğu söylenebilir (Erçetin, 2000, s.137).

Okul müdürü ve yardımcılarının okulu etkin yapma eğiliminde olmaları ve bu amaçla gereken olanakları hazırlamaları önemlidir. Okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin gözünde, destekleyici, izleyici, ve güven verici olarak görülür (Alıcıgüzel, 1998, s.33).

Okul müdürlerinin, yönetsel güçlerini liderlik güçleriyle desteklemeleri gerekir. Okul müdürlerinin yeterlilik kazanmaları öngörülen alanlar dünyada sürekli tartışılmaktadır. Yeterlilik, bir görevle ilgili olarak sahip olunması öngörülen özellikleri (bilgi, beceri) ifade eder (Şişman, Turan, 2005, s.110).

Cranston'a göre, okul yöneticileri açısından artan bilgi, beceri veya yeterlik alanları şöyle sıralanabilir :

1. Stratejik liderliğin çeşitli boyutları-insan, okul ve eğitim,
2. Stratejik yönetimin çeşitli boyutları-kaynaklar, bütçeleme, personel alma, sorumluluk,
3. Liderlik, vizyon oluşturma, kültürel değişim,
4. Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde ortaya çıkan eğitimsel gelişmelerin bilgisi,
5. Eğitim sektörünün ötesinde daha geniş düzeyde örgütsel değişme ve gelişmelerin bilgisi,
6. Bu gelişmeleri yorumlama ve anlamlandırma yeteneği,
7. Belirsizliği yönetme ve belirsizlik durumunda liderlik becerisi,
8. Kişilerarası, insani beceriler-iletişim, iş birliği, danışma, görüşme, müzakere, ikna etme, çatışma çözümüleme,
9. Yetki aktarma ve astlara yetki verme yeteneği, çoklu liderlik rollerini gerçekleştirme,
10. Etkili zaman yönetimi, öncelikleri belirleme ve bu önceliklere göre hareket etme yeteneği,
11. Çeşitli baskıların ve farklı isteklerin olduğu bir ortamda çalışma yeteneği,
12. Beceri eksikliklerini ya da yetersizliklerini belirleyebilme yeteneği (Sezgin, 2007, s.93).

Okul yöneticilerinin bulunduğu konuma olan hakimiyeti, yetkinliği okulun belirlenen amaçlara ulaşmasında olumlu veya olumsuz bir etkiye sahiptir. Açıkalm'a

göre, gelecekte daha başarılı bir eğitim sistemine ulaşmak için değişimi gerçekleştirecek kişiler çağdaş okul yöneticileridir. Çağdaş okul yöneticisi,

- Kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,
- Etkili iletişim becerisine sahip,
- Liderlik özellikleri baskın,
- Ana dilini doğru ve güzel kullanabilen,
- Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş,
- Yabancı dil bilen,
- İletişim teknolojilerine hakim, bilgiyi yöneten,
- Beden ve ruh yönünden sağlıklı,
- Eğitime inanmış, yöneticidir (Açıkalın, 1998. s.6).

2.1.4.3. Okul Öncesi Eğitimde Yöneticinin Rolü ve Önemi

Aksoy bir eğitim kurumunun iyi çalışmasında rol oynayan faktörleri iç ve dış faktörler olarak iki grupta toplamaktadır. İç faktörler yöneticiler, öğretmenler, memur ve okulda çalışan diğer personeli dış faktörler ise ebeveynler, çevre, sivil gruplar, iş piyasası ve merkez örgütü olarak sayılabilir. Okul öncesi kurumda görev yapan yöneticileri de çeşitli yetki ve faktörler yönlendirmektedir. Yöneticilerin pek çok görevi vardır. Okulun amaçlarına uygun çalışma çerçevesini oluşturmak, hem okul içindeki çalışanlar ve hem de okul dışındaki ilişkileri sağlıklı bir şekilde kurma ve geliştirmede becerikli olmak, yeniliklere uyum sağlamak, çevreye okulöncesini sevdirmeye ve tanıtmada çabuk ve doğru kararlar almak gibi özelliklere sahip olmalıdır (Poyraz, Dere, 2003, s.44).

08/06/2004 tarihli ve 25486 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan okul öncesi kurumları yönetmeliğinde okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları şöyle sıralanmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, kalite yönetimi anlayışına uygun olarak okulun yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumludur.

Müdür:

- a) Okulda bütün çalışmalarını ilgililerle iş birliği yaparak eğitim yılı başlamadan önce plânlar ve düzenler.
- b) Eğitim ve yönetimin verimliliğini artırmak, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapar, eğitimle ilgili gelişmeleri izler ve sonuçlarını değerlendirir.
- c) Yıllık ve günlük plânların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, plânlarını imzalar ve çalışmalarını denetler.
- d) Kurumun temizlik ve düzeni ile öğretmen ve diğer personelin sağlık, temizlik ve beslenme işleriyle ilgili çalışmalarını izler. Aylık yemek listesinin çocukların gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve çevre şartları doğrultusunda hazırlanmasında müdür yardımcısı ve öğretmenlerle iş birliği yapar.
- e) Okul bina ve tesislerinin kullanımı, bakımı, temizliği, doğal afete karşı korunması, binanın fiziksel durumu ve donanımından kaynaklanan kazalara neden olabilecek merdiven, radyatör, soba, korniş, kapı, pencere, kaygan zemin, oyun materyali ve benzeri unsurlara karşı okulun iç ve dış güvenliğinin sağlanması yönünde gereken önlemleri alır.
- f) Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi için gerekli önlemleri alır.
- g) Eğitim materyallerinin sağlanması, kullanılması, korunması, bakımı, temizliği ve düzeni için gerekli önlemleri alır.
- h) Çocukların periyodik olarak sağlık kontrollerinin yapılmasını sağlar.
- ı) Okulun yıllık bütçesini hazırlar, ödeneklerin zamanında ve yöntemine uygun kullanılmasına ilişkin işlemleri izler, bütçenin ilgili makamlara gönderilmesini sağlar.
- j) Eğitim istatistiklerinin, ödenek istem çizelgelerinin ve resmî yazıların hatasız ve eksiksiz hazırlanmasını ve ilgili makamlara zamanında gönderilmesini sağlar.
- k) Okulla ilgili olağanüstü durumları ilgili makama bildirir.

- l) İlgili makamlarca yazılı, basılı ya da elektronik ortamda yayımlanan kanun, yönetmelik, yönerge ve diğer emirlerin ilgililere duyurulmasını sağlar. Mevzuatın uygulanması ile ilgili önlemleri alır.
- m) Okulun taşınırlarını, göreve başlama veya görevden ayrılma durumunda Taşınır Mal Yönetmeliği hükümlerine göre devir-teslim eder.
- n) Okul öncesi eğitimin tanıtımı ve yaygınlaştırılması amacıyla toplantı, panel, sempozyum ve benzeri etkinliklerin düzenlenmesi için gerekli çalışmaları yapar.
- o) Çocuklara verilen günlük yemek örneklerinin uygun ortamda 24 saat saklanmasını sağlar.
- p) Personelin disiplin ve sicili ile ilgili iş ve işlemlerini yürütür.
- r) Velilerden alınan ücretlerin harcanmasında harcama birimi görevini yerine getirir.
- s) Görev tanımlarında belirtilen diğer görevleri yapar.
- ş) Okulda öğle yemeği saatlerinde çocukların düzenli olarak yemek yemelerini ve günlük eğitimin sona ermesinden velilerin çocuklarını teslim almalarına kadar geçen sürede okul-aile birliği ile de işbirliği yaparak çocukların gözetimleri ile ilgili tedbirleri alır.
- t) Okulun çevresinde müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından alan taraması yapılmasını sağlar.
- u) Çocukların sabahçı, öğlenci ve tam gün olarak gruplandırılmasında çalışan anne ve babaların taleplerini göz önünde bulundurur (MEB, 2004).

Okul öncesi eğitim programının başarıyla uygulanabilmesi okul yöneticilerinin tutumlarına da bağlıdır. Okul öncesi eğitime ilişkin farkındalığın yüksek olduğu; okul öncesi eğitimin birey ve toplum için önemini iyi anlaşıldığı kurumlarda daha iyi uygulamalardan söz edilebilir. Bunun için okul yöneticilerinin okulöncesi eğitime ilişkin bilgilendirilmeleri ve gerektiğinde eğitimin işleyişini denetleyebilmeleri önemlidir. Ancak, okul yöneticilerinin çoğunluğu okulöncesi eğitimin işleyişini denetleyecek ve değerlendirecek yeterliğe ve bilgiye sahip değildir. Okul öncesi eğitime

ilişkin öğretmenlerce dile getirilen en önemli sorunlardan biri okul idarecilerinin okulöncesi eğitimi oyun alanı ve personel giderlerinin karşılandığı gelir kapısı olarak görmeleridir. İdarecilerce okul öncesi eğitime gerekli ilgi ve önemi verilmemesi yeni malzeme alımının yapılmaması, sınıf mevcudunun üst limit olan 25'in üzerine çıkması gibi sonuçlar doğurmakta; bu durum sunulan eğitim hizmetinin niteliğine olumsuz etki etmektedir (AÇEV, 2013, s.26) .

Bir eğitim yöneticisinin başarılı olmasının ilk şartı yönetiminde bulunan kurumun insan unsurlarıyla (öğretmen, öğrenci, denetici, aile, veli ve çevre,..) hiçbir kişisel çıkar gözetmeden sevgi, saygı ve güvene dayanan bir işbirliği kurmasına bağlıdır. Bir okul öncesi yöneticisinin ya da diğer eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin başarılı olabilmelerinin temel gereklerinden biri de sağlam bir hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim yöntemiyle teorik ve pratik anlamda yetenek ve becerilerini pekiştirmek ve yeni gelişmeleri hayata geçirmeyi sağlamaktır (Tos, 2001, s.121-123).

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitim başlığı altında okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi, okul öncesi eğitimin amaçları ve okul öncesi eğitimin ilkeleri konuları yer almıştır.

2.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyula ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyula yakından ilişkilidir (TEGM, 2013).

Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkanlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz, Dere, 2003, s.21).

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003, s.13).

Okul öncesi eğitim doğumdan ilkokul yaşına kadar çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim diye tanımlanabilir (Zenbat,1998, s.10). Okul öncesi eğitim tanımlarını değişik kaynaklardan incelediğimizde ana temalara değinildiği görülmektedir.

Okul öncesi yıllar insan hayatının temeli olarak düşünüldüğünde bu dönemdeki yaşantıların hayatın diğer dönemlerini de etkileyeceği açıktır. Çağdaş toplumun talep ettiği kendine yeten, başkalarına hoşgörü ve sevgi ile yaklaşan, bilim ve sanata değer veren, haklarını ve sorumluluklarını bilerek hareket eden, yaratıcı insanın yetiştirilmesinde erken dönemin etkisi göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde alınan eğitimin kalitesinin ne denli önemli olduğu anlaşılabilir (Oktay, 2006, s.3).

Bloom'un yaptığı araştırmalara göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin % 50'si 4 yaşına, % 30'u 4 yaşından 8 yaşına, % 20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilere göre çocuğun eğitiminde erken yaşların değeri büyüktür ve bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, çocuğun doğru davranışlarını pekiştirmek gerekir. Bu da ancak en iyi şekilde planlanmış, sistemli bir okul öncesi eğitimi ile olur (Poyraz, Dere, 2003, s.17).

Geçmişten günümüze bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarını gerekli kılan nedenler ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte, pek çok ortak sebep de dikkati çekmektedir. Bu sebepler şöyle özetlenebilir:

- Geniş aileden çekirdek aileye dönüşen aile yapısı,
- Köyden kente gelişle birlikte akraba ve yakınlarının çocuk bakımı ile ilgili desteğinin azalması,
- Kadınların artan eğitim düzeyi ve bununla birlikte evin dışında çalışma fırsatlarının artması,
- Kültürel eşitsizliklerin eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici yönünün dengelenmesi,
- Özellikle şehirleşme ile birlikte artan sınırlı mekânlara sahip apartman tipi yaşama geçilmesi, böylece çocukların yaşları ile birlikte bulunmalarının ve hareket imkânlarının da büyük ölçüde sınırlanması,
- Ailelerin, çocuklarının eğitiminde bazı yetersizliklerinin bulunduğunu fark etmeleri,
- Çocuk psikologlarının araştırmalarından ortaya çıkan sağlık ve büyüme ile ilgili yeni bilgi ve fikirler,

Bugün gelişmiş veya gelişmekte olan diye nitelenen tüm ülkelerde okul öncesi eğitim, çok kere zorunlu eğitimin dışında tutulmakla birlikte, eğitim sistemlerinin en alt basamağını oluşturacak şekilde sistem içindeki yerini almış bulunmaktadır (Megep, 2011).

Çocukların ilgi, gereksinim ve yeteneklerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren bu kurumlar sadece çocuğun evde öğrendiği bilgi ve deneyimleri pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda bir çok beceri ve kavramları da çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesine yardımcı olur (Sevinç, Bayhan, 2006, s.211).

Okul öncesi eğitim gerek aile ve çevre gerekse okul yaşantısı ile çocuğun hayatına başladığı dönemin temelini oluşturacak kalıcı yaşamsal bilgileri arttırırken, bütün bu üçlünün iyi hazırlanmış ve doğru, uygulanmaya açık bir eğitim programı ile birleşmesi çocuğun öncelikle ilkokul, sonrasında eğitim hayatı ve nihayet bütün yaşantısında

kişilik ve kimlik oluşumlarına ve hayatında kalıcı izde davranış değişikliklerine neden olması açısından önemsenmelidir.

Okul öncesi eğitimin içeriğinde bulunan birçok etkinlik çocukların kendilerini gerçekleştirebilme yetisi kazanabilmeleri için hazırlanmıştır. Bunu yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi doğrultusunda çocuklara sunar. Bunun sonucunda çocuklar toplumda olumlu birer birey olma yetisi kazanmaya başlarlar. Tabi bu eğitim sayesinde özellikle sosyal ve ekonomik koşullar nedeni ile eğitim ortamına çekilen çocuklar bu şartların gereksinimlerini karşılama durumunda aldıkları eğitim sonunda diğerleri ile eşit olanaklara gelebilmektedir.

Günümüzde artık eğitim yadsınamaz bir unsurdur. İnsan hayatında ve bunu ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde ise uzman eğitimciler eşliğinde doğru bir eğitim programı dahilinde çocukların gereksinimlerine göre hazırlanmış bir eğitim ortamında alınmaktadır. Bu eğitimle çocuk kişiliğini oluştururken, temel kavram becerilerini onun işi olan oyun ile öğrenirken, iç disiplin gibi yetişkin olmadığı durumlarda karar verebilecek, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecek, cinsel ve benlik kimliği kazanmış, toplumun normlarını bilen ve kendince gözlemleyebilen, sosyal iletişime geçebilen bir birey olma yolunda ilerler.

2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Bu bölümde Türk Milli Eğitiminin amaçları ve okul öncesi eğitimin amaçlarına yer verilmiştir.

2.2.2.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitiminin genel amaçları şu şekilde yer almaktadır:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı

görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 1973).

2.2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitiminin evrensel amaçları olarak sayılabilecek görüşler, OMEP'in (Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) uzun süre başkanlığını yapan ünlü eğitimci Mialaret tarafından şöyle ifade edilmiştir:

1.Toplumsal Amaçlar

- Çalışan kadınların çocuklarına bakmak
- Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişmelerine katkıda bulunmak
- Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmak

2.Eğitici Amaçlar

- Çocuğun duyu organlarını eğitmek (renge, sese, estetiğe...)
- Çevreye olan duyarlılığını artırmak

3. Gelişimsel Amaçlar

- Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek (Megep, 2011).

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde belirlenen amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

Okul öncesi eğitiminin amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- a) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
- b) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- c) Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- d) Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,
- e) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
- f) Çocukları ilköğretime hazırlamaktır (MEB, 2009).

Okulöncesi eğitim kurumlarının çocuğun gelişimine ilişkin amaçları ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuğun Fiziksel ve Motor Gelişiminde Etkinlik Sağlamak
 - a. Fiziksel ihtiyaçların karşılanması ve sağlığın korunması
 - b. Fiziksel yapının tanınması için gerekli uyarıcı ortamın sunulması
 - c. Fiziksel yapının etkin bir biçimde kullanılması
 - d. Kas gelişiminin sağlanması

2. Çocukta “Duygusal Güven’i” Sağlamak
 - a. Etkin bir sevgi alışverişi ortamının sağlanması
 - b. Çocukta kendine karşı olumlu bir tavrın geliştirilmesi
 - c. Kişiler arası ilişkilerde olumlu tavır alışların sağlanması

3. Çocuğun Sağlıklı Bir “Sosyalleşme” Süreci İçinde Gelişmesine Olanak Tanımak
 - a. Grupla çalışma ve grup içi sağlıklı etkileşim olanaklarının sunulması
 - b. Sosyal çevrenin tanınması için gerekli etkinliklerin düzenlenmesi
 - c. Kültürel değerlerin özümlemesine ve değerlendirilmesine olanak tanınması; sosyal normlara (kurallara) uyumun sağlanması
 - d. Temel alışkanlıkların kazandırılması

4. Çocuğun Sağlıklı Kişilik Gelişimine Olanak Tanımak
 - a. Gerçek benlik kavramının geliştirilmesi
 - b. Kendini anlatma, açığa vurma, olanaklarının sağlanması
 - c. Bağımsızlığın geliştirilmesi
 - d. Öz-denetimin sağlanması

5. Çocukta Öğrenme Becerisini Geliştirmek
 - a. Uyarıcı çevre koşullarının sunulması
 - b. Akıl yürütme yeteneğinin geliştirilmesi
 - c. Yaratıcılığın geliştirilmesi
 - d. Dilin zenginleştirilmesi

6. Çocuğu Okul Yaşamına Hazırlamak
 - a. Okul yaşamı için gerekli sosyal becerilerin elde edilmesinin sağlanması
 - b. Etkin öğrencilik için gerekli zihinsel olgunluk düzeyinin elde edilmesine olanak tanınması

Yukarıda belirtilen amaçlar birbirleriyle sıkı ilişki içinde bulunan gelişim alanlarına yöneliktir. Çocuk fiziksel yapısı, duyguları, sosyal ve zihinsel yetenekleriyle bir bütündür. Amaçlara ulaşmak için düzenlenen etkinliklerde çoğu kez bu alanların tümüne birden hizmet götürülmektedir (Oğuzkan, Oral,1987, s.14).

2.2.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

- 1- Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- 2- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- 3- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- 4- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- 5- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- 6- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- 7- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.
- 8- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- 9- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- 10- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- 11- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- 12- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

- 13- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- 14- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- 15- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- 16- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- 17- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- 18- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (TEGM, 2013).

2.3.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Dünyada okul öncesi eğitimin tarihi seyrine bakacak olursak yapılan çalışmaların ve programların farklı noktalardan hareketle ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Çocuk terbiyesi, ebeveyn eğitimi; inanç kültür sosyal yaşam gereklilikleri gibi. Ancak tüm bunların öncesinde milattan önceki yıllarda düşünürlerin görüşlerine de yer vermek gerekir. Bu dönemin iki önemli düşünürü Plato ve Aristo, çocuğun gelişim özellikleri ve bu özelliklere uygun eğitimi arama çabaları ile okul öncesi döneme ilişkin ilk teorik yaklaşımların da öncüleri olmuşlardır (Oktay, 1993, s.176). Platon'un "Protagoras" adlı yazınında, küçük çocukların yetiştirilmesiyle ilgili birçok esasa dolu olmasının yanı sıra, çocukları eğitmek üzere ebeveynlerin de yetiştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Çetinkaya, 2006, s.43). Aristo, çocukların yedi yaşına kadar anneleri ile birlikte kalmalarını ve bireysel özellikleri de dikkate alınarak eğitilmeleri gerektiğini savunmuştur. Bununla birlikte iki düşünür de, eğitimde çocuğun özelliklerinin ve haklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur (Niron, 2010, s.29). Bu dönem avrupasında toplumun belli bir kısmı için eğitim söz konusudur. Sonrasında ise hristiyanlığın etkisi görülmektedir. 13. ve 14. yüzyıllara kadar, tüm orta çağ döneminde, çocuk altı ya da yedi yaşına gelinceye kadar, sosyal yaşamdan uzak tutulmuş; duygu ve düşünceleri genellikle önemsenmemiş, bu yaştan sonra ise, küçük çapta bir yetişkin olarak ele alınmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1987, s.23).

Avrupa dışında bazı medeniyetleri inceleyen Atli ise şunlara değinmiştir: Mısır medeniyetinde çocuk terbiyesine büyük önem verilmekteydi. Okul öncesi dönemi

kapsayan, bir yaşımdan dört yaşına kadar geçen devir -akıllı küçük- ismi ile tavsif olunurdu. Her anne çocuğunu üç sene boyunca emzirirdi. Elbise giymeyen çocuklar gayet sade gıdalarla beslenirlerdi. Beşinci yaşla beraber çocukluk devri başlar. Bu devirde çocuğa hususi elbiseler giydirilerek okula başlardı. Çocuğun terbiyesinden ev ve okul sorumluydu. Çocuğun terbiyesiyle evde en esaslı uğraşan baba olmuştur. Çocukların öldürülmesi ve doğmadan önce düşürülmesi nadir görülen durumlardı. Çinlilerin mukaddes kitaplarından olan –goking- de doğumdan ölünceye kadar insanın tahsil ve terbiyesinin düşünülmesi gerektiği vurgulanır. Çinlilerde çocuklar anneleri tarafından emzilir. Çocuk dünyaya gelir gelmez peder astrologlara müracaat edilir ve çocuğun istikbali hakkında bilgi toplanırdı. Çocuk terbiyesinde dayak ve itaat önemli bir yer tutmuştur; kızan ebeveyn, çocuğun ağzından burnundan kan gelecek şekilde dövse bile çocuğun itaat gösterip ebeveynlerine kızmaması gerektiği belirtilmektedir. Çinliler kız çocuklarından ziyade erkek çocukların terbiyesini daha fazla önemserlerdi. Çocuk on yaşına kadar temel eğitimini evde alırdı. Altı yaşına gelen çocuğa sayılar ve dört coğrafi mevsim anlatılırdı. Yedi yaşına gelen kız ve erkek çocuklar aynı şeyin üzerine oturmazlar ve beraber yemek yemezlerdi. Hint medeniyetinde ise aile terbiyesine büyük önem verilmekteydi. Çocuk doğarken ve isim verilirken merasim yapılırdı. İlk üç gün çocuğa bal ve tereyağı verilir bunlara ilaveten süt de verilirdi. Onuncu gündən sonra çocuğa annesi süt verirdi. Bebeğin sağlıklı beslenmesi ve iyi bir eğitim alması için süt nineye verilmesi geleneği vardı. Süt ninenin sıradan olmayıp, beslenme ve terbiye konusunda bilgi ve beceri sahibi olduğu kadar sağlıklı bir kişi olmasına da özen gösterilirdi. Çocuklar bir anlamda bu süt ninelerin eğitimine verilirdi. Ninenin; sağlıklı, güzel, ne çok zarif ne çok şişman olmamasına ve sakatlığı bulunmamasına dikkat edilirdi. Çocuğa iyi bakabilmeli, ninni ve şarkı bilmeli, hisli olmalı ve hareketlerinde maddi olmamalı. Ebeveyn kız çocuklarını evleninceye kadar evde terbiye ederdi. Erkek çocukları ise okul dönemine kadar ev terbiyesi alırlardı. Altı yaşına gelen çocuk okula gönderilirdi. İlkokula başlama döneminde daha çok çocukların kelime ve harfleri ezberlemeleri sağlanırdı. İranlılar için de çocuk yetiştirmek önemli bir konu olmuştur. Çok çocukluluk teşvik edilir, en çok çocuğu olan aileler kral tarafından ödüllendirilirdi. Çocuk beş yaşına kadar annenin eğitimi doğrultusunda büyürdü. Bu yaşa kadar baba çocuğunu görmekten çekinirdi. Herodot'a göre bunun sebebi, çocuğun ölme ihtimaline karşı babanın ıstırap çekmemesi içindir. Çocuk

dünyaya geldikten sonra, astrologlara müracaat edilir ve geleceği belirlendikten sonra, çocuğa isim verilirdi. Çocuğu annesi emzirir babası ise himaye ederdi. Beş yaşına kadar çocuğa iyi ve fena şeyler söylenmemekteydi. Ev terbiyesinde, gelenekler önemli rol oynardı. Yedi yaşına kadar çocuklar dövülmezdi. Yedi yaşından itibaren çocukların ebeveynlere itaati tam ve kati olmalıydı. İsraililerde dünyaya gelen çocuk bizzat annesi tarafından emzirilir ve büyütülürdü. Çocuk terbiyesi ailede verilir, hayatta kullanacağı her işi küçüklüğünden itibaren annesinden ve babasından görür ve öğrenirdi. Musevilerde aile terbiyesi çok sert ve ciddi idi. Terbiyede daha çok korkutma ve dayak kullanılırdı. Yaşamın ilk senelerinde çocuğun terbiyesinden daha çok anne sorumluydu. Anne onlara Allah'ın emirlerini öğretir ve halkın nazarında kabul gören adetleri ve ahlaki kuralları kazandırmaya çalışırdı (Atli, 2011, s. 30-49).

17. yüzyıla gelince aydınlanma çağı ile birlikte doğan ihtiyaçlar sanayinin oluşumu ve ailelerin küçülmesi eğitim süreci için hızlı adımların atılmasında başlangıç olmuştur. Comenius tüm çocukların, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyet gözetmeksizin, okula gitmelerini ve yaşadıkları medeniyeti anlamaları ve kabul etmeleri için aynı eğitim görmelerinin gerektiğini savunmuştur. Aynı zamanda Comenius, çocuğa erken yaşlarda somut bir şekilde ve nesnelere gösterilerek öğretim yapılmasını önermiştir (Niron, 2010, s. 29-30).

İngiliz düşünürü John Locke ise eğitimin ilk yaştan itibaren çocuklara oyun yolu ile verilmesinden yanadır. Bireysel disiplini önemser ve dayağa karşıdır. Eğitimin hedefi benlik kontrolü ve disiplindir ve şimdi formal eğitim olarak isimlendirilen eğitim tekniği Locke tarafından daha o yıllarda ortaya atılmıştır (Poyraz ve Dere, 2003, s. 2). İngiltere'de 1816'da Robert OWEN, 1818'de James BURCHANAN ilk ana okulunu açan isimler olmuştur (Tos, 2001). Tabii bu durum sanayi devrimini etkisi ile çalışan annelerin ihtiyacını karşılamaya yöneliktir. Owen'ın fikirleri, okul öncesi eğitim kurumlarını yayan "Cocuk Okul Topluluğu" aracılığıyla İngiltere boyunca yayıldı, 1836'da John Reynolds Charles Mayo ile birlikte "Ev ve Koloni Cocuk Okul Topluluğu"nu kurdu. Aynı zamanda daha sonra İngiltere'de Pestalozzi, Froebel, Steiner ve Montessori'nin ilkeleri profesyonel bilginin sağlam bir temel üzerine oluşmasında etkili olmuştur (Koçyiğit, 2007, s. 46). İngiltere'de okul öncesi eğitim için en yaygın kullanılan kurumlar "nurseryschool" adındaki kurumlardır. Bu kurumlara katılım yası

genelde 3-4 yaş arasındadır. Bu kurumlarda öğrenciler çocuklar 1-2 yıl arasında bakılıp eğitim görmektedirler. Bu okullara katılmak zorunlu değildir (Koçyiğit, 2007, s. 51). Kurumlar ücretsizdir ve ücretleri hayırseverler tarafından karşılanır.

Fransa'da konu ile ilgili ilk uygulama bir din adamı olan John Fredrich Oberlin tarafından 1767'de başlatılmıştır. Oberlin ana ve babaları tarlalarda çalışan küçük çocukların barınma, korunma, bakım ve eğitim için açtığı *salle d'asille* (= sığınma evi) anlamına gelen okul öncesi kurumlarını kurmuş ve uygulamıştır (Tos, 2001, s. 11). Okul öncesi eğitimi etkileyenlerden biri J.J. Rousseau (1712-1778) çocuğa sunulan fiziksel etkinliklerde yaparak yaşayarak öğrenme yönteminin eğitimin en temel fonksiyonu olarak ileri sürmüştür ve çocuğa sunulan sert tutumların çocuğun yeteneklerini ve içsel eğilimini yok ettiğini çocuğun gelişimsel güçlerinin özgür bir ortamda gelişmesi gerektiğini savunmuştur (Çetinkaya, 2006, s.43-44). Emil adlı eseri ile, çocuk terbiyesine dair mevcut düşünceleri temelinden sarsmıştır. Ona göre çocuk saf ve temiz doğar daha sonraları toplumun olumsuz etkileriyle yanlışlara sürüklenir. Anaokullarında izlenen bazı kurallara Rousseau'da rastlamak mümkündür. Mesala, Rousseau kontrol altına alınmış çevrede ve hürriyet içinde çocukların geliştirilmesini şart görür. Yine Rousseau'ya göre çocuk cemiyetten uzak bir yerde bir bütün olarak bir mürebbi veya ana baba tarafından eğitilmelidir (Atli, 2011, s.34). İlk kreşler Fransa'da 1840 yılında ve beşik anlamında bir adla açılmış 1869'da ise hükümetçe de tanınan kreşler birliği kurulmuştur. Anaokullarının, resmi olarak eğitim kurumları içerisinde bugünkü yerini alması, 1884'te Jules Ferry'nin çıkardığı kanunlarla olmuştur ve bundan sonra da bu okulların öğretmenlerinin özel formasyonlu olması yolunda adımlar atılmıştır (Koçyiğit, 2007, s. 58-60). Burada anaokulları ilk yıllarda bakanlıkla anlaşmalı olarak mali yardım alabilirlerdi ya da kilise ve hayırsever bağışlarla yardım sağlardı şimdi ise yemek ve diğer bazı hizmetlerin velilerce karşılandığı ücretsiz kurumlar halini almıştır.

Alman asıllı pedagog John A.Comenius (1592-1670) tüm çocukların küçük yaşlardan başlayarak eğitilmesini savunan öncülerdendi ve 17. yüzyıldaki eğitim; otoriter, katı ve cezalandırmaya yönelik bir anlayış taşıyordu (Çetinkaya, 2006, s. 43). 1837'lere gelindiğinde ilk bilimsel çalışmaların Froebel tarafından başlatıldığını görürüz. Kindergarten adını verdiği ana okulu sistemini; özünde insan yalnız alıcı değil

etkin ve yaratıcı olduğu ilkesine dayandırmış ve çocuğun kendi kendine oynadığı oyun ve etkinliklere önem verirken şarkılı oyunlarla eğitime canlılık kazandırmıştır. Sonrasında “armağan” adını verdiği eğitici sınıflandırılmış oyuncaklarla çocukları günlük yaşama hazırlayıcı kavramlar edinmeyi amaçlamıştır (Tos, 2001, s. 20). Ancak 1900’lerde sonra Maria Montessori ve Rudolf Steiner’in yaklaşımları Almanya’da da yayılmaya başlamıştır ve I. Dünya savaşı sonrasındaki yıllarda ise çocuk bakım merkezlerinde Psikoanaliz’in etkileri görülmüştür, nitekim 1907 yılı ile birlikte Maria Montessori Roma’da “ Casa dei bambini” (çocuk evi) adındaki ilk okul öncesi eğitim kurumunu açmıştır (Koçyiğit, 2007, s. 52-54). Küçük çocukların eğitim ve öğretim işlerinde yenilikler içeren bir metod ileri sürmüş, bilhassa 3-7 yaş arasındaki çocukluk devresinde planlı ve sistemli bir çalışmanın gerekli olduğunu göstermiş ve modern anaokullarının kurucusu olmuştur ve eğitiminde çocuğa, önceden hazırlanmış bir çevrede, kendi seçeceği sorumluluklar doğrultusunda, davranış ve çalışma özgürlüğü tanımıştır (Çetinkaya, 2006, s. 44). Kendine özgü program ve metodlar geliştirdi. Bu günümüzde de geliştirilerek kullanılmaktadır. 1991 yılına gelindiğinde belediye kilise ve devlet yardımları ile devam edilen eğitimde, 2004 yılında köklü değişimler olmuş eğitim ücretsiz hale getirilmiştir. Ancak yemek ve servis için ailelerden yardım alınmaktadır (Koçyiğit, 2007, s. 56-57).

Amerika’da okul öncesi eğitimi 1850’lerde sanayi toplumu olarak buraya gele Almanların ihtiyaçları doğrultusunda önem kazanmıştır. Öncesinde ise basın yolu ile anaokulu eğitimini hakkında bilgi alsalar bile kendi aritmetik eğitimlerinin önemi içersinde bu ancak sade bir haber niteliğinde kalmıştır. 1850 ve 1870 yılları arasında bu Alman göçmenler yerleştikleri bütün şehirlerde çocuklarını eğitmek, dil ve kültürlerini korumak için özel Alman-Amerikan Akademilerini kurdular, birkaç eğitimli Alman kindergarten eğitimcisi, kindergarten kurmak ve Froebel’in fikirlerine göre eğitimci yetiştirmek için Amerika’ya göç etmişlerdir ve bunlardan biri 1870’lerin başlarında Amerika’daki Alman kindergarten eğitimcilerinin en etkililerinden olan Maria Boelte idi (Koçyiğit, 2007, s. 43). 1950’lere gelindiğinde okullaşmanın kurumsallaştığını, 1960’ların başında ise zorunlu eğitim kapsamına alındığını görmekteyiz. Buradaki en önemli amaç ise geliri az olan ailelerin çocuklarının eğitimden mahrum kalmalarını önlemektir. Günümüzde ise her eyaletin kendi eğitim programlamasını kurduğu okul öncesi eğitim kurumlarını görmekteyiz (Koçyiğit, 2007, s. 45).

Japonya'ya baktığımızda ise Japon eğitim bakanının Amerika ziyaretiyle Froebel'in kitaplarının çevirisini istenmesi ve 1876'da Kız Öğretmen Okuluna bağlı bir anaokulu açılması ile okul öncesi eğitim yasal bir kimlik kazanmıştır. Eğitimi önemseyen Japonya'daki bu anaokulu, sadece zengin ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının eğitimi için açılmış, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin bakıma ve eğitime ihtiyaç duyan çocukları, bakımın ön planda olduğu kurumlara bırakılmıştır. Bu durum, Japonya'da okul öncesi eğitim kurumlarının ikiye ayrılmasına neden olmuştur. Anaokullarının yaygınlaşması ile beraber okul öncesi eğitim ile ilgilenen kişiler tarafından oluşturulan araştırma gruplarından biri olan Froebel Grubu'nun çalışmaları, Japonya'da okul öncesi eğitimin gelişmesinde büyük rol oynamıştır ve Froebel materyal merkezli programdan daha çok oyuna önem veren eğitim programları uygulanmaya başlanmış, okul öncesi eğitimin içeriğinde de değişiklikler yapılmıştır (Sakai, 2006, s. 16-17). Japonya bu alanda okullaşma çalışmalarını ve eğitim programlarını geliştirirken savaş ve atom bombasının etkisi ile ciddi bir gerileme yaşamıştır. Bu durum 1970'lere dek yapılan çalışmalarla çok yavaş sürmüştür. 1971 yılında 'II. Anaokulu Eğitimi Yaygınlaştırma Planı' açıklanmış ve 5 yaş grubu çocuklarının anaokuluna gitme oranının daha da artırılması için çaba gösterilmiştir ve ilköğretim bölümü bünyesinde olan anaokulu bölümü 1972 yılında bağımsız ayrı bölüm haline getirilmiş ve anaokuluna çocuğunu gönderen anne-babaların parasal yükünü hafifletmek için 'çocuğunu anaokuluna gönderme destek sistemi' başlatılarak anaokullarının yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır (Sakai, 2006, s. 22-23).

Okul öncesi eğitimde önemli bir isim ise İsviçreli Jean Piaget'tir ve onun takipçilerinin geliştirdiği gelişim psikolojisi eğitim alanında önemli bir yer tutar. Piaget'te çocukların büyürken geçtiği zihinsel ve devinimsel gelişim basamakları vardır. Sonrasında bu dönem temsili zeka ve bilişsel öğrenim süreci ile devam eder. Ona göre çocuk hem dış dünyadaki varlıkları ve hem de duygularını sözcükler ya da başka simgelerle ifade etmeye çalışır ve bu dönemde simetri duygusu edinmeye, sınama yanılma yoluyla çevreye uyum sağlamaya sezgileri kullanarak nesnelere yaralanmaya çalışır (Tos, 2001, s. 20).

Bütün bu çalışmalarla bilimsel anlamda evrensel nitelik kazanma yoluna giden çocuk eğitiminde önemsenecek hususlardan biri de çocuk haklarının milletlerce

kabulüdür. Demet Gören Niron'un doktora çalışmasında dünyada çocuk haklarına ilişkin çalışmalar şu şekilde yer almaktadır; Eglantyne Jebb 1919 yılında "Çocukları Koruma Fonu" nu (the Savethe Children Fund) Londra'da savaştan etkilenen çocuklara yardım toplamak amacıyla kurmuştur. Fonun gördüğü destek, Cenevre'de 1920' yılında "Uluslararası Çocukları Koruma Birliği" (The International Save the Children Union) oluşturulmasını beraberinde getirmiştir. Jebb çalışmalarını daha sonra çocuk haklarını ve çocuklara bu hakları vermekte ön safta uluslar arası topluluğun görevini anlatmaya yönlendirmiştir. Bu doğrultuda Çocuk Hakları Sözleşmesi veya Cenevre Sözleşmesi olarak bilinen sözleşme 1921 yılında Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilmiştir. 1925 yılında, birinci Uluslar arası Çocuk Refahı kongresi Cenevre'de gerçekleştirilmiş olup, sözleşme geniş şekilde tartışılmış ve hükümetler tarafından desteklenmiştir. 1959'da genişletilmiş bir sürümü Birleşmiş Milletler tarafından öne sürülecek olan sözleşme, 1989'daki Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ana ilham kaynağını oluşturmuştur (Niron, 2010, s. 31).

Türk eğitim sistemi içinde çocuk üzerine ilk görüşlere bakacak olursak Farabi ve İbni Sina gibi büyük bilginlerin görüşleriyle başlayabiliriz.

Farabi (870-950), Aristo'dan sonra kendisine ikinci öğretmen denmiştir. Türk eğitim tarihinde ilk kez eğitim bilimi ile ilgili görüşler bildirdiği düşünülür. Çocuk eğitiminde kolaydan zora gidilmesini onların karar verme yeteneği güçlü ve sorumluluk duygusuna sahip olarak yetiştirilmesi noktalarına değinirken eğitim ve öğretimin ayrımını yapmıştır (Akyüz, 2004, s. 24).

İbni Sina (980-1037) yeni doğan çocuğun hastalık ve bakımına dair bilgiler verir, anne sütünden kesilir kesilmez çocuk eğitimine başlanmasını, çocuğun iyi davranışlara teşvik edilmesini; çocuğa fazla baskı yapılmamasını ve çocukların öğretmenle teke tek değil grupla eğitim almasını savunur, Önemli bir nokta ise İbni Sina çocukların yaşlıları ile grup halinde doğal ortamda bulunmasının kişiliğinin gelişmesinde çok önemli bir rolü olduğunu belirtmiş ve bu görüşü 20.yy eğitimcileri Dewey, Alain, Durkheim vs. den önce ortaya koymuştur (Akyüz, 2004, 27-28).

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin tarihi seyrine yüksek lisans çalışmasında değinen Yasemin Gülizar Sürmen'e göre:

Türk toplumlarında (Karahanlılar dönemi) 10. yy'dan sonra ilk kez planlı, düzenli ve güçlü bir örgün eğitim kurumu olan medreseler ortaya çıkmış ve kısa zamanda her tarafa yayılmıştır. Selçuklular'da örgün eğitim olarak, medreseler mektuplar, yaygın eğitim olarak da iş başında ve iş dışında esnafın eğitimi ile uğraşan Ahilik teşkilatı ile Atabeylik adıyla şehzadeleri yetiştiren önemli kurumlar bulunmaktadır. Osmanlılarda ilköğretim kurumu olarak sıbyan mektepleri vardı. Hemen hemen her mahallede ve köyde bulunduğu için halk dilinde mahalle mektepleri adında anılırdı. Beş altı yaşındaki kız ve erkek çocuklarının okuduğu bu okullar, tanzimattan sonra iptidai, daha sonra da ilk mektep adını almıştır.

Ülkemizde okul öncesi kurumların tarihçesini incelediğimizde, bunu karşılayan ilkokul benzeri okullar olduğu görülmüştür. 1824'te Sultan İkinci Mahmut ilköğretimi zorunlu kılan fermanını yayınlamıştır (Koçyiğit, 2007, s. 64-65). 1876'da 1.Meşrutiyet ile Kanun-ı Esasi kabul edilmiş ve burada öğretimin özgürce yapılabileceği ve ilköğretimin mecburi tutulmasıyla eğitimde köklü bir değişime gidilmiş ancak bir yıl sonrasında Osmanlı Rus harbinin başlaması bu eğitim çabalarının aksamasına sebep olmuştur (Akyüz, 2004, s. 204-205). II. Meşrutiyet sonrasında Şükrü Bey Eğitim Bakanı iken (1913–1917) resmi anaokulları açılmaya başlanmıştır, bunlara öğretmen yetiştirmek için İstanbul Darulmuallimat'ında (Kız Öğretmen Okulu) birde özel sınıf açılmıştır (Koçyiğit, 2007). 1913 yılında yürürlüğe giren “Tedrizat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati” ve 1915 yılında çıkarılan “Ana Mektepleri Nizamnamesi” uyarınca açılan Ana Öğretmen Okulu ve Resmi Anaokulları 1919 yılında kapanmış, 1927 yılında tekrar açılarak 1933 yılına kadar faaliyetlerini sürdürmüştür (Balıkcı, 2003, s.5).

Yahya Akyüz'ün belirttiğine göre 1915'te okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili kuruluşu, yönetimi, yönetici ve öğretmen görevlerini içeren onbeş maddelik düzenleme yapılmış ayrıca İstanbul'da 1916 sonlarına kadar otuza yakın okul öncesi kurum açılmıştır (Akyüz,1996). Cumhuriyet dönemine geçtiğimizde 1930'lara dek okul öncesi eğitimden çok okuma yazma öğrenmeye yönelik çalışmalar ön plandadır (Gündoğdu, 2007, s. 177). 1949 (IV. Milli Eğitim Şurası) ve 1953'teki (V. Milli Eğitim Şurası) şuralarda 0-6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmesi hususlarına değinilmiştir ve ülkemizde okulöncesi eğitiminin önemini etkin bir biçimde gündeme getiren ve bu konuda verilmesi gerekli hizmeti belirleyen en etkili çalışmanın

VII. Milli Eğitim Şurası'nca (5-15 Şubat 1962) gerçekleştirildiğini görmekteyiz, ayrıca; 1962'de 222 sayılı ilköğretim kanununda anaokulu ve sınıf yönetimi yönetmeliği yayınlanmıştır ve 1964'te Kız Meslek Liseleri kapsamında çocuk gelişimi adıyla ana okulu öğretmeni yetiştirilme kararı alınmıştır (Gündoğdu, 2007, s. 182). XIV. Milli Eğitim Şurasına kadar okul öncesi eğitim ile ilgili kısmen çalışmalar yapılmıştır. Ancak burada okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitiminin tanımı, kapsamı, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunlar ve öneriler tartışılmıştır. Okulöncesi eğitimi için kaynak temini ve kullanımı, okul öncesi eğitim programları ve eğitim araçları, okul öncesi eğitimde koordinasyon ve işbirliği, mevzuat, öğretmen yetiştirme ve istihdam, okulöncesi eğitim modelleri alt komisyonları oluşturulmuş ve çalışmalar yapılmıştır (XIV. Milli Eğitim Şurası, 1993, s.313-324).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005) çocukta gelişimin 0-6 yaş arasında hızlı olmasından dolayı okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır; planda "okulöncesi eğitimi hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartlar oluşturulacaktır ve okul öncesi eğitim döneminde toplum tabanı, milli, ahlaki ve manevi değerlere bağlı eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü eğitim programlarının yapımı özendirilecektir" denilmektedir (Gündoğdu, 2007, s. 180-182).

Eğitim Reformu Girişimi Kapsamında AÇEV'in hazırlamış olduğu raporda okul öncesi eğitimin 2010-11 ve 2012-2013 yılları arasında farklı yaş gruplarında okullulaşma oranları şu şekildedir:

Tablo 3.1. 2010-11 ve 2012-13 Yılları Arasında Farklı Yaş Gruplarında Okullulaşma Oranları

Ay Yaş Grubu	2010-2011	2011-2012	2012-2013
36 -48 ay yaş grubu	% 4,2	% 5,7	% 7,3
48 -60 ay yaş grubu	% 19,3	% 22,3	% 35,6
60 -72 ay yaş grubu	% 66,9	% 65,7	% 74

36-48 ve 48-60 ay yaş grubu okullulaşma oranları yükselmiştir. Özellikle, 48-60 ay yaş grubu okullulaşma oranının bir önceki yılın verileri ile kıyaslandığında %

22,3'ten % 35,6'ya çıkması 2012'deki düzenlemenin de katkı yaptığı kayda değer bir gelişmedir. Bu, aynı zamanda, toplumda okulöncesi eğitime olan talebin göstergesidir. Bu yaş grubu için Bakanlık'ın Mayıs 2012 itibariyle koyduğu ve 2013 sonuna kadar ulaşmayı hedeflediği % 100 okullulaşma oranı için kamunun daha fazla irade göstermesine ve yatırım yapmasına ihtiyaç vardır.

Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarında Bakanlık tarafından politika önceliği verilen 60- 72 ay yaş grubunun 2012-2013 yılında okullulaşma oranı % 74'tür. "4+4+4" düzenlemesi ile bu çağ nüfusunun bir kısmı zorunlu eğitim kapsamında ilkokula başlamış; buna rağmen geçen yıla kıyasla okullulaşma oranı sadece 8,3 yüzde puan artmış ve politika belgelerinde belirtilen %100 hedefinin uzağında kalmıştır (AÇEV, 2013, s.1).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili yurtdışında ve yurtiçinde yapılmış araştırmalara yer verilmektedir.

2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Greenfield (1995), adlı araştırmacı çalışmasının sonucunda; okul yönetiminde olmazsa olmaz üç koşulun gerekliliğinde bahsetmiş. Bunlar yönetimin güven verici olması, yöneticinin bağımsız iş gücüyle koordinasyon sağlayabilmesi için yüksek eğitim alması ve okulu olumsuz dış etkilerden koruyan istikrarlı okul yönetimi. Bu bağlamda öğretmenler rutin yönetim ortamında okul müdürüne güvenmek için beş durumda karşılıklı karara varmak istemektedirler. Bunlar, ahlaki durumlar, eğitim-öğretim, politik durumlar, okul yönetimi ve öğretmenlerin meslekleri için bireysel istekleri.

Liethwood ve Jantzi'nin (1997), yapmış oldukları; okul yönetiminin dönüşümsel okul liderliğinin öğretmeni yönetsel açıdan etkileyen özelliklerini sorgulayan çalışmada, öğretmenlerin değişmeyen liderlik özelliklerinin büyük ölçüde okul yönetimini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Coldren ve Spillane (2007) okul yöneticisini konu alan çalışmalarında örnek bir okul uygulaması almış ve burada okul yöneticisinin eğitimsel liderlikte bir sınırı olması

gerekliliği sonucuna varmış, ayrıca öğrenci, öğretmen ve çalışanlar açısından bakıldığında okul yöneticisinin çalışanların değerlerini, inançlarını içeren içeriksel faktörleri eğitimsel liderlikte önemsemesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Kosir ve Jezovsek'in (2014), araştırması kindergardenlarda (ya da okul öncesi eğitim kurumlarında) ğretmenlerin kendi beceri ve sorumluluklarının farkında olduğu ancak yönetim sürecinin değerlendirme ve öz değerlendirme olarak bilinçli yürütülmediği, yönetimin sadece kalite güvencesi ile üstlenildiği sonucunu vermiştir. Ayrıca ğretmenler ve çalışanlar yönetim sürecinde kalite için eğitim çalışmalarının önemli olduğunu okul kültürü ve bilgi paylaşımı bazında farkındalık yaratan okul yönetiminden yana olduklarını belirtmişlerdir.

2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Zenbat (1994), Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici zellikleri başlıklı araştırmasında;

- Çalışma kapsamında yer alan yöneticilerin yönetim ile ilgili bilgi almadıkları,
- Yöneticilerin sözel iletişim becerilerine sahip oldukları, ancak ikna güçlerinin az olduğu,
- Milli Eğitim yönetmeliklerinin yöneticileri bağımlı kılmaları nedeni ile yöneticilerde karar verme ve liderlik vasıflarının tam gösterilemediği,
- Yöneticilerin bilgi düzeyi ölçülmüş, gelişim bilgisinde performanslarının beklentinin altında olduğu, buna karşılık beslenme bilgisine yönelik puanlarının yüksek olduğu,
- Yöneticilerin iş yaşamlarından aldıkları doyumunu daha çok çalışma ortamından aldıkları, sonuçlarına ulaşmıştır.

Kaya'nın (2000), İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Yönetsel İşlevlerin Değerlendirilmesi çalışmasında; öğretmenlere göre; eğitim yönetimi eğitimi almış eğitim yöneticileri, almamış eğitim yöneticilerine göre daha yüksek seviyede yöneticilik davranışı göstermektedirler

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak eğitim yneticiliklerine eğitim yönetimi eğitimi almış eğitim yöneticilerinin atanması ve bunların istihdamına öncelik verilmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır.

Ural'ın (2001), Kamu Yöneticilerinin Yönetsel Etkinlik Düzeylerini araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; etkin yönetici davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin yönetici görüşleri ile yöneticilerinin etkin yönetici davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin iřęren görüşleri arasında yapılan genel karşılaştırmada anlamlı bir fark gözlenmiştir. Etkin yönetici davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin yönetici görüşleri cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermezken, yöneticilik süresi değişkenine göre farklılık gözlenmiştir. Yöneticilerinin etkin yönetici davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin iřęren görüşleri ise cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermiştir.

Tok'un (2002), Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunlarını araştırdığı çalışmasında; yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu değişkenlerine göre sorunlara katılma ve bu sorunların performanslarını etkileme derecesi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sorunlara katılma, sorunlardan etkilenme dereceleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok iřęren hizmetleri yönetiminde yer alan sorunlara katıldıkları ve bu sorunlardan çok etkilendikleri görülmüştür.

Karagöz'n (2008), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri ve ğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; kadın öğretmenler okul müdürlerini yönetim süreçlerinde başarılı bulurken, nlisans mezunu ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler karar dışındaki yönetim süreçlerinde, 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler örgütleme ve iletişim de, müdür ile çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenler ise sadece planlamada başarılı bulmaktadır. Öğretmenler cinsiyet ve eğitim durumunun okul müdürünün yönetimde gösterdikleri performansı etkilemediğini söylemekte fakat 6-10 yıl kıdeme sahip okul müdürlerini planlamada başarılı bulmaktadır. Okul müdürleri kendilerini değerlendirirken eğitim durumu ve kıdem farklılığının yönetimde gösterdikleri performansı etkilemediğini söylemekte fakat erkek okul müdürleri karar sürecinde kendilerini kadın okul müdürlerine göre daha başarılı bulmaktadır.

Çifci'nin (2009), İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş ve hizmet süresi ile etkili okul müdür algılamaları arasında kısmen farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca etkili okul müdürünün etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışı göstermesi gerektiği, özellikle çağın gerekleri dışında kalan otoriter liderlik modelinin öğretmenler tarafından tamamen reddi Türk Milli Eğitimi içinde bir kazanç olarak değerlendirilmelidir sonucuna varılmıştır.

Topaloğlu'nun (2009), Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterlilikleri çalışmasında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır; okul yöneticilerinin, kendi gösterdikleri davranışların etkilerini daha iyi anlayabilmeleri , öğretmenlerle daha etkili iletişim kurabilmeleri için okul öncesi eğitimle ilgili seminer, sempozyum, kongre vb. bilimsel etkinliklere katılımları sağlanmalıdır.

Aydoğan'ın (2011), Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Standart ve Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Algıları çalışmasında ulaşılan sonuç; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe okul öncesi yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmeleri yönündedir. Bu sonuca göre Aydoğan öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak yönetici yeterliliklerinden beklentilerinin arttığını vurgulamıştır.

Özdemir (2012), İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı İle İlişkisi'ni araştırdığı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: ilköğretim okul müdürlerinin algılanan demokratik tutumlarının, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin demokratik tutum davranışı gösterdiğini düşünmektedirler. İlköğretim okul müdürlerinin algılanan demokratik tutumlarının, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. 11-15 yıl kıdem grubuna sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdem grubuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin demokratik tutum davranışı gösterdiğini düşünmektedir. Kıdem yılı grupları incelendiğinde 16-20 yıl ve 21 yıl-üzeri kıdem gruplarının okul müdürlerinin demokratik tutum davranışı göstermeleri ile ilgili puanlarının ortalamasının düşük

olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim okul müdürlerinin algılanan demokratik tutumlarının, öğretmenlerin öğrenim düzeyi, branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmanın amacına yanıt vermeyi sağlayacak bilgilere ulaşmak için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Bu araştırmanın evrenini, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi (2013) tarafından belirlenen ve Trabzon ili sınırları içinde bulunan resmi temel eğitim kurumlarında görev yapan 361 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. 361 okul öncesi öğretmenin 298'i ilkokul, 63'ü ortaokullarda görev yapmaktadır. Araştırmada örneklem seçilme yoluna gidilmemiş olup tam sayım yapılarak söz konusu anasınıfı öğretmenlerinin tamamına ulaşılmıştır. Bu kapsamda, anket uygulamasını kabul etmeyen öğretmenler eksik, hatalı ve düşük güvenilirlikteki anketler çıkarılarak toplam 266 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama aracı olarak literatürden alınan, Kaya (2000) tarafından “ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevlerin değerlendirilmesi” amacıyla geliştirilen anket kullanılmıştır. Kaya anket geliştirme aşamalarında önce konuyla ilgili kaynakların tarandığını, konunun uzmanı kişilerle

görüldüğünü, daha sonra da ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yönetsel süreçlerde gösterdikleri yönetsel işlevleri kapsayan bir anket formu düzenlenerek geliştirildiğini belirtmektedir. Söz konusu anket, temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerini (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, yöneticilik yapma durumu) belirlemeye yönelik sorular yer alırken, ikinci bölümde ise temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen 70 madde yer almaktadır. Söz konusu anket her biri 10'ar maddeden oluşan yedi (7) boyutu (karar verme: 1-10, planlama:11-20, örgütlenme: 21-30, iletişim: 31-40, etkileme: 41-50, eşgüdümleme - koordine etme:- 51-60 ve değerlendirme: 61-70) içermektedir.

Anketteki her bir madde beşli Likert tipi derecelendirmeye tabi tutulmuş olup ölçekte yer alan maddelere öğretmenlerin katılım düzeyleri “hiç=1”, “az=2”, “orta=3”, “çok=4” ve “tam=5” şeklinde puanlandırılmıştır.

Veri toplama tekniği olan anketin uygulama sürecinde Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış olup Ek-1'de sunulmuştur.

Anket 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'nda II. Dönem uygulanmıştır. Veri toplama aşamasında genel olarak okul müdürleri anketlerin dağıtımını ve uygulanmasında kolaylık sağlarken, anket maddelerinin uzun olmasından kaynaklı zaman ve motivasyon sorunları ile bazı öğretmenlerin anket sorularını cevaplama da isteksiz olmalarından dolayı zorluk yaşanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 18.0 programı ile analiz edilmiş, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımı için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Diğer taraftan, temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan anket ise her bir boyut

bakımından maddelere ilişkin katılım düzeyleri yüzde dağılımı ile sunulmuş olup, bunun yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile betimlenmiştir. Çalışmada anketin alt boyutlarına (karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme -koordine etme-, değerlendirme) ilişkin öğretmen görüşlerini karşılaştırmak için ilişkili ölçümler için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Alt boyut puanlarının oluşturulmasında her boyuta ilişkin 10'ar maddenin ortalaması alınmıştır.

Bununla birlikte, söz konusu anketin geneli için ortalama puanlar (70 maddenin ortalaması) hesaplanmış ve temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre karşılaştırılmasında iki grup içeren değişkenler için bağımsız örneklemeler için t testi (independent samples t test) ve ikiden fazla grup içeren değişkenler için tek faktörlü varyans analizi (one way ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında farklılık bulunması durumunda farklılığın kaynağını bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Çalışmada temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik anketin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Anketin geneli için bu değer (Cronbach's Alpha katsayısı) 0,897 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha katsayıları, karar verme alt boyutu için 0,889, planlama alt boyutu için 0,873, örgütleme alt boyutu için 0,804, iletişim alt boyutu için 0,796, etkileme alt boyutu için 0,855, eşgüdümleme -koordine etme- alt boyutu için 0,825 ve değerlendirme alt boyutu için ise 0,892 olarak bulunmuştur. Bu değerler 0,70'in üzerinde olduğu için ölçeğin geneli ve alt boyutlarına yönelik güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ankete yönelik faktör analizi uygulanmış ve anketin özdeğeri birden büyük ve toplam varyansın %77,74'ünü açıklayan yedi faktör altında toplandığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgulara, araştırmanın problem durumu ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara ve araştırmanın problem durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kişisel özelliklere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Sayı (f)	Yüzde (%)
9Kadın	257	96,6
Erkek	9	3,4
Toplam	266	100,0

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (f=257) (%96,6) kadınlardan oluşurken, %3,4'ü (f=9) de erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde bayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu sonuca önemli derecede etki eden faktör, okul öncesi öğretmenliği bölümüne yönelik eğitim veren çocuk gelişimi bölümünün kız meslek liseleri bünyesinde olmasından kaynaklı olabilir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı

Yaş	Sayı (f)	Yüzde (%)
21 yaş ve altı	43	16,2
26-30 yaş	98	36,8
31-35 yaş	75	28,2
36-40 yaş	34	12,8
41 yaş ve üstü	16	6,0
Toplam	266	100,0

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin %53'ü 30 yaş ve altında, %47'si ise 31 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin genç ve orta yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum ülkemizde okul öncesi eğitiminin son yıllarda yaygınlaşmaya başlamış olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı

Eğitim durumu	Sayı (f)	Yüzde (%)
Önlisans	20	7,5
Lisans	229	86,1
Yüksek Lisans	17	6,4
Toplam	266	100,0

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%86,1) lisans mezunu olduğu, %7,5'inin önlisans ve %6,4'ünün de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin kendi alanlarında gelişmelerine teşvik edici ortam ve şartların sunulmamasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	Sayı (f)	Yüzde (%)
5 yıl ve altı	115	43,2
6-10 yıl	103	38,7
11-15 yıl	27	10,2
16-20 yıl	15	5,6
25 yıl ve üzeri	6	2,3
Toplam	266	100,0

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%81,9) 10 yıl ve altında bir kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğun 10 yıl ve altı kıdeme sahip olması, ülkemizde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarının son yıllara dayalı olarak sürdürülmesinden kaynaklanabilir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımı

Çalışma süresi	Sayı (f)	Yüzde (%)
3 yıl ve altı	132	49,6
4-7 yıl	123	46,2
8-11 yıl	7	2,6
11 yıl ve üstü	4	1,5
Toplam	266	100,0

Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki çalışma sürelerine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%49,6) 3 yıl ve daha az bir süredir mevcut okulunda çalıştığı belirlenmiştir. Bu durum ülkemizde okul öncesi eğitimin son yıllarda yaygınlaştırılmasına bağlı olarak, öğretmen adaylarının bu branşa yönelmesi ve atanması, henüz çalıştığı kurumu değiştirme hakkını elde etmemiş olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin yöneticilik yapma durumlarına göre dağılımı

Yöneticilik yapma durumu	Sayı (f)	Yüzde (%)
Yöneticilik görevi yapmadım	242	91,0
Müdür yardımcısı olarak çalıştım	4	1,5
Müdür yetkili olarak çalıştım	17	6,4
Okul müdürü olarak çalıştım	3	1,1
Toplam	266	100,0

Öğretmenlerin yönetsel bir görev yapıp yapmama durumlarına göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'ya göre ankete katılan öğretmenlerin %91'i herhangi bir yönetsel görevde bulunmadığını belirtirken, %1,1'i (f=3) müdür, %1,5'i (f=4) müdür yardımcılığı ve %6,4'ü (f=17) de müdür yetkili olarak görev yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yöneticilik yapma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde büyük çoğunluğunun yöneticilik görevi yapmadığı görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine bağlı olarak yöneticilik görevi şartlarını henüz taşımamış olmalarından ve teşvik edici unsurların sağlanmamasından kaynaklanabilir.

4.2. TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, öğretmenlerin temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler her bir alt boyut bakımından Tablo 7 ve Tablo 13 aralığında sunulmuştur.

Tablo 4.7. Anketin "karar verme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler

Madde No	Maddeler	Katılım Düzeyi					\bar{X}	s.s.
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		
1.	Okul Müdürümüz; ...karar alma sürecinde ve diğer davranışlarında demokratik bir tutum sergileme becerisine sahiptir.	4,5	10,5	34,2	33,8	16,9	3,48	1,04
2.	...okulda öğretmenler kurulu toplantılarında alınan ortak kararların uygulanmasında tüm çalışanlara örnek olma becerisine sahiptir.	2,3	10,9	33,5	32,7	20,7	3,59	1,01
3.	...karşılaşılan sorunlardan kaçmayıp onları bilimsel yöntemlerle karara bağlayıp çözebilme becerisine sahiptir.	3,0	13,9	33,5	27,1	22,6	3,52	1,08
4.	...okul sorunlarını görüşerek çözmek amacıyla okul personeli ve velilerle toplantılar yaparak karar alma becerisine sahiptir.	3,0	9,4	34,2	34,6	18,8	3,57	1,00
5.	...eğitim ve öğretim ile ilgili problemlerin çözümüne ilişkin alternatiflerden en uygununu seçebilme becerisine sahiptir.	2,6	6,4	40,6	30,1	20,3	3,59	0,97
6.	...seçilen alternatif kararı uygulayabilme ve sonuçlarını değerlendirebilme becerisine sahiptir.	2,6	7,9	35,7	36,8	16,9	3,58	0,95
7.	...karar esnasında yetki ve sorumluluğun dağıtımını eşit (dengeli) olarak sağlayabilme becerisine sahiptir.	5,3	10,2	30,8	34,6	19,2	3,52	1,08
8.	...kararların alınması sürecinde uzman kişilerden yararlanabilme becerisine sahiptir.	3,8	12,4	38,3	26,3	19,2	3,45	1,05
9.	...kararları alırken ileride meydana gelebilecek sonuçları önceden sezebilme becerisine sahiptir.	3,8	10,5	38,7	26,7	20,3	3,49	1,05
10.	...karar alırken yetkilerinin bir kısmını astlarına devredebilme becerisine sahiptir.	3,4	8,6	29,7	38,7	19,5	3,62	1,00

"hiç=1", "az=2", "orta=3", "çok=4" ve "tam=5"

Tablo 7'deki "karar verme" alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin her bir madde bakımından birbirine yakın ve orta düzeyin üzerinde olumlu görüş belirttiği tespit edilmiş olup, ortalama puanlar açısından en yüksek ortalama değere sahip olan madde "okul müdürümüz karar alırken yetkilerinin bir kısmını astlarına devredebilme becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,62$) maddesi, diğer maddelere göre ortalama değeri düşük olan madde ise "okul müdürümüz kararların alınması sürecinde uzman kişilerden yararlanabilme becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,45$) maddesi olmuştur.

Tablo 7'deki bulgulara göre, "okul müdürümüz karar alırken yetkilerinin bir kısmını astlarına devredebilme becerisine sahiptir" maddesine katılımcıların %58,2'si "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu görüş belirtirken %12'si ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte "okul müdürümüz kararların alınması sürecinde uzman kişilerden yararlanabilme becerisine sahiptir" maddesine katılımcıların %45,5'i "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu görüş belirtirken %16,2'si ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri için karar verme boyutuna yönelik genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni okul müdürlerinin karar verme sürecinde sistemli bir şekilde hareket etmelerinden kaynaklanabilir. Zenbat'ın (1994), Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özelliklerini araştırdığı çalışmasının sonucu bu araştırmanın sonucu ile farklılık göstermektedir. Zenbat Milli Eğitim yönetmeliklerinin yöneticileri bağımlı kılmaları nedeni ile yöneticilerde karar verme ve liderlik vasıflarının tam gösterilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.8. Anketin "planlama" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler

Madde No	Maddeler	Katılım Düzeyi					\bar{X}	s.s.
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		
	Okul Müdürümüz;	%	%	%	%	%		
11.	...planlama sürecinde ulaşılabilecek hedefleri belirleyebilme becerisine sahiptir.	2,3	9,8	27,8	40,6	19,5	3,65	0,98
12.	...belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlayıcı faaliyetlerde bulunma becerisine sahiptir.	2,3	9,0	34,2	35,3	19,2	3,60	0,97
13.	...okulun bütçe ve gelirlerini belirleyebilme ve yapılacak harcamaları planlayabilme becerisine sahiptir.	2,3	9,4	31,6	36,8	19,9	3,63	0,98
14.	...eğitim etkinliklerini planlamada, çevrenin beklenti ve olanaklarını dikkate alma becerisine sahiptir.	0,8	7,9	31,2	41,4	18,8	3,70	0,89
15.	...uygulanabilir etkili ve verimli planlar yapma becerisine sahiptir.	2,6	7,9	39,1	35,0	15,4	3,53	0,94
16.	...planlamayı müdür yardımcılarını, öğretmenler ve diğer işgörenlerle işbirliği içinde yapma becerisine sahiptir.	3,8	8,6	28,2	36,8	22,6	3,66	1,04
17.	...plan sonuçlarını objektif olarak değerlendirebilme becerisine sahiptir.	2,6	9,4	34,6	35,0	18,4	3,57	0,98
18.	...eğitim ve öğretim işlerinin etkin ve verimli yürütülmesi için yıllık, aylık, haftalık, günlük sürelerde yapılacak işleri planlayabilme becerisine sahiptir.	2,3	4,9	35,7	37,2	19,9	3,68	0,92
19.	...ders araç ve gereçlerinin temini, dağıtılması, korunması ve kullanılmasını sağlayabilme becerisine sahiptir.	1,1	10,9	27,8	39,8	20,3	3,67	0,96
20.	...okuldaki işleri formalite icabı değil, okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapma becerisine sahiptir.	2,3	7,9	28,2	34,6	27,1	3,76	1,01

"hiç=1", "az=2", "orta=3", "çok=4" ve "tam=5"

"Planlama" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde planlama alt boyutuna ilişkin örneklem grubunda yer alan öğretmen görüşlerinin orta düzeyin üzerinde olumlu olduğu değerlendirilebilir. Madde ortalama puanları birbirine yakın olsa da en yüksek ortalama değere sahip olan madde "okul müdürümüz okuldaki işleri formalite icabı değil, okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapma becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,76$) maddesi, diğer maddelere göre ortalama değeri düşük olan madde ise "okul müdürümüz uygulanabilir etkili ve verimli planlar yapma becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,53$) maddesi olmuştur.

Tablo 8'deki seçeneklere ilişkin yüzde dağılım incelendiğinde, "okul müdürümüz okuldaki işleri formalite icabı değil, okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapma becerisine sahiptir" maddesine katılımcıların %61,7'si "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu, %10,2'si ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir. "Okul müdürümüz uygulanabilir etkili ve verimli planlar yapma becerisine sahiptir" maddesine ise katılımcıların %50,4'ü "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu, %10,5'i ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir. Söz konusu maddeye "orta düzeyde katılıyorum" diyenlerin oranı da %39,1'dir.

Okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri için planlama boyutuna yönelik genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni okul müdürlerinin mevcut imkanları iyi bir şekilde tanınması ve planlamaya dahil etmesinden kaynaklanabilir.

Tablo 4.9. Anketin "örgütlenme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler

Madde No	Maddeler	Katılım Düzeyi					\bar{X}	s.s.
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		
	Okul Müdürümüz;	%	%	%	%	%		
21.	...okulu, ulaşılması gereken amaçlar ya da hedefler doğrultusunda ve buna uygun yapıda düzenleyebilme becerisine sahiptir.	2,6	7,5	33,8	32,3	23,7	3,67	1,00
22.	...okulun işlerinin mevzuata göre, düzenli bir şekilde yürütülmesi için gerekli ve yeterli önlemleri alma becerisine sahiptir.	1,5	6,8	28,6	36,1	27,1	3,80	0,96
23.	...müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iş bölümü yapabilme becerisine sahiptir.	2,3	13,5	26,3	30,1	27,8	3,68	1,09
24.	...öğretmenlerin ekip (takım) çalışmalarını destekleme ve teşvik etme becerisine sahiptir.	3,8	14,7	25,6	32,3	23,7	3,58	1,11
25.	...laboratuvar, işlik, spor salonu, kütüphane ve arşivin sistemli bir şekilde düzenlenmesini ve kullanılabilmesini sağlayabilme becerisine sahiptir.	3,0	10,2	35,0	32,7	19,2	3,55	1,01
26.	...okulu bir bütün olarak ele alıp öğretmenlere görevlerini sürdürmekten zevk alacakları bir çalışma ortamı düzenleme becerisine sahiptir.	5,3	17,3	29,7	29,7	18,0	3,38	1,12
27.	...okul amaçlarına daha kısa ve etkili bir şekilde ulaşılmasını ve daha verimli bir şekilde çalışmalarının sağlanması için personel içindeki çatışmaları çözebilme becerisine sahiptir.	4,5	12,8	31,6	35,0	16,2	3,45	1,05
28.	...okuldaki yönetim yapısını, okuldaki personelin katılımını sağlayacak biçimde oluşturabilme becerisine sahiptir.	3,4	10,5	32,3	36,1	17,7	3,54	1,01
29.	...okuldaki etkinlikleri insan ve madde kaynaklarına göre etkili olarak yürütebilecek biçimde gruplandırabilme becerisine sahiptir.	1,9	9,4	37,2	31,2	20,3	3,59	0,98
30.	...okul içinde zamanla değişen şartlara göre yeni düzenlemeler yapabilme becerisine sahiptir.	1,9	9,0	34,6	34,6	19,9	3,62	0,97

"hiç=1", "az=2", "orta=3", "çok=4" ve "tam=5"

Tablo 9'da "örgütlenme" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik betimsel istatistikler sunulmuştur. Madde ortalama puanları incelendiğinde, tamamının 5 tam puan üzerinden orta düzeyin üzerinde (olumlu) ve 3-4 aralığında olduğu görülmektedir.

Örgütlenme alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalama değere sahip olan madde "okul müdürümüz okulun işlerinin mevzuata göre, düzenli bir şekilde yürütülmesi için gerekli ve yeterli önlemleri alma becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,80$) maddesi olurken, diğerlerine göre ortalama değeri düşük olan madde ise "okul müdürümüz okulu bir bütün olarak ele alıp öğretmenlere görevlerini sürdürmekten zevk alacakları bir çalışma ortamı düzenleme becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,38$) maddesi olmuştur. "Okul müdürümüz okulu bir bütün olarak ele alıp öğretmenlere görevlerini sürdürmekten zevk alacakları bir çalışma ortamı düzenleme becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,38$) maddesine ankete katılan öğretmenlerin %47,7'si "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu, %27,7'si "orta" ve %22,6'sı ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir (Tablo 9).

Okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri için örgütlenme boyutuna yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenleri yeterli ölçüde tanınmasından ve bütünleştirmeye yönelik düşüncelerinden hareketle bu sonuca ulaşılabilir. Örgütlenme sürecinde "okul müdürümüz okulu bir bütün olarak ele alıp öğretmenlere görevlerini sürdürmekten zevk alacakları bir çalışma ortamı düzenleme becerisine sahiptir" maddesine en olumsuz görüş bildirilmiştir. Bunun nedeni okulun imkanları nedeniyle okul müdürlerinin bu yönde olumsuz bir etki bırakmış olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.10. Anketin "iletişim" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler

Madde No	Maddeler	Katılım Düzeyi					\bar{X}	s.s.
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		
		%	%	%	%	%		
31.	Okul Müdürümüz; ...mevzuat ve uygulamalardaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildirme becerisine sahiptir.	2,3	7,1	30,1	33,8	26,7	3,76	1,00
32.	...öğretmenlerin karşılıklı etkileşimlerini sağlayacak uygun iletişim ortamını düzenleme becerisine sahiptir.	4,1	14,3	27,4	34,6	19,5	3,51	1,09
33.	...okulda sıcak ve samimi ilişkileri geliştiren bir iklim (hava) oluşturmaya çalışma becerisine sahiptir.	6,8	15,4	25,2	31,2	21,4	3,47	1,18
34.	...her öğretmenin okulda çalışan tüm personel tarafından tanınmasını sağlama becerisine sahiptir.	5,3	12,4	30,1	27,8	24,4	3,54	1,14
35.	...okul içinde yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru dikey ve yatay iletişim kurabilme becerisine sahiptir.	4,9	11,3	30,5	32,7	20,7	3,53	1,09
36.	...eğitim öğretimin verimini arttırmak için güdüleme (motivasyon) yollarını bilme ve uygulayabilme becerisine sahiptir.	4,5	14,7	32,7	26,7	21,4	3,48	1,12
37.	...okulda düzenlenen etkinliklerin gidişatını takip ederek gördüğü eksiklikler ve alınması gerekli tedbirler hakkında öğretmenlerle ayrı ayrı görüşebilme becerisine sahiptir.	4,9	8,3	30,8	35,7	20,3	3,58	1,05
38.	...öğretmenlerle olan ilişkilerinde, tavır ve tutumlarında tutarlı olma becerisine sahiptir.	6,8	12,0	26,7	35,7	18,8	3,49	1,13
39.	...öğretmenleri eleştirirken, nedenlerini de açıklama ve onları dinleme becerisine sahiptir.	5,6	13,5	28,9	35,0	16,9	3,44	1,09
40.	...iletişimden bir eşgüdüm (koordinasyon) aracı olarak yararlanabilme becerisine sahiptir.	4,9	9,4	36,1	32,7	16,9	3,47	1,04

"hiç=1", "az=2", "orta=3", "çok=4" ve "tam=5"

Tablo 10'da temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerinden "iletişim" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 10'daki aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde ortalama değeri en yüksek olan madde "okul müdürümüz mevzuat ve uygulamalardaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildirme becerisine sahiptir" ($\bar{x}=3,76$) maddesi, diğerlerine göre ortalama değeri düşük olan madde ise "okul müdürümüz öğretmenleri eleştirirken, nedenlerini de açıklama ve onları dinleme becerisine sahiptir" ($\bar{x}=3,44$) maddesi olmuştur. "Okul müdürümüz mevzuat ve uygulamalardaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildirme becerisine sahiptir." maddesine öğretmenlerin %60,5'i "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu, %9,4'ü ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir. Diğer maddelere göre daha olumsuz yaklaşım gösterilen "okul müdürümüz öğretmenleri eleştirirken, nedenlerini de açıklama ve onları dinleme becerisine sahiptir" maddesine ise öğretmenlerin %51,9'u "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu, %28,9'u "orta" ve %19,1'i de "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir (Tablo 10).

Okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri için iletişim boyutuna yönelik genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni okul müdürlerinin iletişim üzerine eğitim almış olmalarına bağlı olabilir. Zenbat'ın (1994), Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özelliklerini araştırdığı çalışmasında ise; yöneticilerin iletişim becerilerine sahip oldukları, ancak ikna güçlerinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.11. Anketin "etkileme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler

Madde No	Maddeler	Katılım Düzeyi					\bar{X}	s.s.
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		
	Okul Müdürümüz;	%	%	%	%	%		
41.	...öğretmenleri işe güdülemede (motive etmede) maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanma becerisine sahiptir.	8,3	15,4	31,6	30,5	14,3	3,27	1,14
42.	...işe güdülemede tehdit, cezalandırma ve gözdağı vermeyi kullanma becerisine sahiptir.	27,4	22,6	21,4	17,7	10,9	2,62	1,34
43.	...okulda herkese eşit davranmayı, temel bir değer olarak benimsemeye becerisine sahiptir.	5,6	13,9	30,5	30,1	19,9	3,45	1,13
44.	...öğretmenlere yukarıdan bakmayıp, onları kendine denk meslektaşlar olarak davranma becerisine sahiptir.	5,3	8,3	25,9	27,8	32,7	3,74	1,15
45.	...etkili konuşabilme ve ikna edebilme özelliğine sahip olabilme becerisine sahiptir.	4,9	11,7	28,9	33,5	21,1	3,54	1,10
46.	...sorunlara karşı anında ve etkili çözüm bulabilme ve yeni yöntemleri kullanabilme becerisine sahiptir.	4,1	12,0	33,5	31,2	19,2	3,49	1,06
47.	...hazırlanan programları ve planları, ihtiyaca yönelik ve uygulanabilir bir biçimde düzenleyebilme becerisine sahiptir.	3,4	7,9	37,6	35,0	16,2	3,53	0,97
48.	...kendine has bir etkileşim ve görüş alışverişi sağlayabilme becerisine sahiptir.	3,0	6,4	37,6	30,5	22,6	3,63	1,00
49.	...öğretmenlerin işlerini benimsemelerine ve kendilerini işe adanmalarına yardımcı olabilme becerisine sahiptir.	4,5	14,3	32,0	32,0	17,3	3,43	1,07
50.	...öğretmenleri değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdüleme (motive etme) becerisine sahiptir.	5,3	15,0	31,2	30,8	17,7	3,41	1,10

"hiç=1", "az=2", "orta=3", "çok=4" ve "tam=5"

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerinden "etkileme" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11'deki bulgulara göre ortalama değeri en yüksek olan madde "okul müdürümüz öğretmenlere yukarıdan bakmayıp, onları kendine denk meslektaşlar olarak davranma becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,76$) maddesi, diğer maddelere göre ortalama değeri düşük olan madde ise "okul müdürümüz işe güdülemede tehdit, cezalandırma ve gözdağı vermeyi kullanma becerisine sahiptir" ($\bar{X}=2,62$) maddesi olmuştur. Diğer maddelere göre daha olumsuz bir yaklaşım gösterilen "okul müdürümüz işe güdülemede tehdit, cezalandırma ve gözdağı vermeyi kullanma becerisine sahiptir" maddesine öğretmenlerin %28,6'sı "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu, %50'si ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular, katılımcı öğretmenlerin yarısının okul müdürlerinin işe güdülemede tehdit, cezalandırma ve gözdağı vermeyi kullanma becerisine sahip olmadığını veya az sahip olduğunu belirttiklerini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri için etkileme boyutuna yönelik genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç okul müdürlerinin meslekteki kıdem ve tecrübelerinden kaynaklanabilir. Diğer maddelere göre daha az olumsuz bir yaklaşım gösterilen "okul müdürümüz işe güdülemede tehdit, cezalandırma ve gözdağı vermeyi kullanma becerisine sahiptir" maddesi ise okul müdürlerinin işe güdülemede belirtilen yolları kullanmadıkları ve bunlardan farklı bir yöntem seçtikleri sebeplerine dayalı olabilir.

Tablo 4.12. Anketin "eşgüdümleme -koordine etme-" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler

Madde No	Maddeler	Katılım Düzeyi					\bar{X}	s.s.
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		
		%	%	%	%	%		
51.	Okul Müdürümüz; ...zümre öğretmenlerinin faaliyetlerini koordine edebilme becerisine sahiptir.	4,1	12,8	30,8	35,7	16,5	3,46	1,04
52.	...öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planların zamanında yapmalarını sağlayabilme becerisine sahiptir.	2,6	8,6	25,9	38,0	24,8	3,74	1,01
53.	...okulun amaçlarına ulaşılabilmesinin sağlanması amacıyla öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenci, veli, okul aile birliği, okul koruma derneği, kaynak kişiler ve üst makamlarla işbirliği yapabilme becerisine sahiptir.	2,6	10,2	27,1	36,5	23,7	3,68	1,03
54.	...okuldaki işlerin yürütülmesini etkin bir şekilde koordine etme becerisine sahiptir.	1,9	11,7	25,9	39,8	20,7	3,66	0,99
55.	...müdür yardımcılara, öğretmenlere ve diğer personele yeteneklerine uygun dengeli bir görev dağılımı yapma becerisine sahiptir.	2,6	12,4	32,3	33,8	18,8	3,54	1,02
56.	...okul içi ve dışı grupların değer ve davranışlarını kurum yararına uzlaştırabilme becerisine sahiptir.	2,3	6,0	33,1	40,2	18,4	3,67	0,92
57.	...eşgüdümlemede (koordine etmede) denetimin önemini kavrayabilme becerisine sahiptir.	1,9	11,7	28,2	40,6	17,7	3,61	0,97
58.	...derslerin birbiri ile uyumlu olarak okutulması için zümre öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında işbirliğini sağlayabilme becerisine sahiptir.	1,9	9,0	35,0	36,5	17,7	3,59	0,94
59.	...okuldaki kişileri, birbirlerinin eylemlerinden haberdar edebilme becerisine sahiptir.	4,5	9,8	38,3	28,2	19,2	3,48	1,05
60.	...okul topluluğunun bütün üyelerinin ve birimlerinin, eğitim ve öğretimin işleyişine verimli ve etkin katılımını sağlayabilme becerisine sahiptir.	2,6	12,4	34,6	32,3	18,0	3,51	1,01

"hiç=1", "az=2", "orta=3", "çok=4" ve "tam=5"

Tablo 12'de temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerinden "eşgüdümleme -koordine etme-" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 12'deki madde ortalama puanlarına göre, eşgüdümleme -koordine etme- alt boyutundaki maddelerin tamamının 5 tam puan üzerinden orta düzeyin üzerinde (olumlu) ve 3-4 aralığında olduğu belirlenmiştir. Ortalama puanlar açısından en yüksek ortalamaya sahip olan madde "okul müdürümüz öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planların zamanında yapmalarını sağlayabilme becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,74$) maddesi olurken diğer maddelere oranla düşük ortalamaya sahip olan madde ise "okul müdürümüz zümre öğretmenlerinin faaliyetlerini koordine edebilme becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,46$) maddesi olmuştur. "Okul müdürümüz öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planların zamanında yapmalarını sağlayabilme becerisine sahiptir" maddesine öğretmenlerin %62,8'i "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu, %11,2'si ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte, "okul müdürümüz zümre öğretmenlerinin faaliyetlerini koordine edebilme becerisine sahiptir" maddesine öğretmenlerin %52,2'si "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu yaklaşım gösterirken, %16,9'u ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz yaklaşım göstermişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri için eşgüdümleme-koordine etme boyutuna yönelik genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni okulda olumlu bir iletişim ortamı sağlanmış olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.13. Anketin "değerlendirme" alt boyutuna yönelik betimsel istatistikler

Madde No	Maddeler	Katılım Düzeyi					\bar{X}	s.s.
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		
61.	Okul Müdürümüz; ...öğretmeleri değerlendirirken objektif ve adil olma becerisine sahiptir.	4,1	9,0	35,0	30,5	21,4	3,56	1,05
62.	...denetimlerde öğretmenleri mevcut durum ve koşullara göre değerlendirebilme becerisine sahiptir.	3,4	6,8	33,1	37,6	19,2	3,62	0,98
63.	...denetimi ve değerlendirmeyi özel değil genel, kişilere yönelik değil performansa yönelik yapma becerisine sahiptir.	4,5	8,3	32,3	37,6	17,3	3,55	1,02
64.	...öğretmenlere denetim ve değerlendirme sonuçlarını iletirken yapıcı ve geliştirici olma becerisine sahiptir.	3,4	9,8	37,6	28,6	20,7	3,53	1,03
65.	...değerlendirmede var olan bilgileri ve uzman görüşünü kullanabilme becerisine sahiptir.	3,4	10,9	38,0	27,8	19,9	3,50	1,04
66.	...ders yılının çeşitli zamanlarında, öğretmenlerin derslerine ve çalışmalarına verimlilikleri açısından izleme, denetleme ve değerlendirebilme becerisine sahiptir.	6,0	8,3	33,8	36,8	15,0	3,46	1,04
67.	...öğrenci ödevlerinin ilgili yönetmelik ve emirlere uygun olup olmadığının denetleyebilme ve değerlendirebilme becerisine sahiptir.	4,9	7,1	35,3	35,0	17,7	3,53	1,02
68.	...değerlendirme sürecinde değerlendirmeye katılım imkanı verebilme becerisine sahiptir.	2,6	12,0	33,8	32,7	18,8	3,53	1,01
69.	...okul öncesi öğretmenler kurulunda denetim sonrası genel değerlendirmeler yapabilme becerisine sahiptir.	4,1	13,2	32,0	32,3	18,4	3,50	1,06
70.	...okulun etkililik derecesini ve verimlilik düzeyini tespit edebilme becerisine sahiptir.	1,9	6,0	31,6	37,6	22,9	3,74	0,94

"hiç=1", "az=2", "orta=3", "çok=4" ve "tam=5"

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerinden "değerlendirme" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13'teki bulgulara göre, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin maddelere ilişkin görüşleri birbirine yakın ve 3 puan olan orta düzeyin üzerinde olumlu olmakla birlikte en yüksek ortalama değere sahip olan madde "okul müdürümüz okulun etkililik derecesini ve verimlilik düzeyini tespit edebilme becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,74$) maddesi, diğerlerine göre daha düşük ortalama değere sahip olan madde ise "okul müdürümüz ders yılının çeşitli zamanlarında, öğretmenlerin derslerine ve çalışmalarına verimlilikleri açısından izleme, denetleme ve değerlendirebilme becerisine sahiptir" ($\bar{X}=3,46$) maddesi olmuştur. Diğer maddelere göre daha olumsuz bir yaklaşım gösterilen "okul müdürümüz ders yılının çeşitli zamanlarında, öğretmenlerin derslerine ve çalışmalarına verimlilikleri açısından izleme, denetleme ve değerlendirebilme becerisine sahiptir" maddesine öğretmenlerin %51,8'i "çok" ve "tam" seçenekleri ile olumlu, %14,3'ü ise "hiç" ve "az" seçenekleri ile olumsuz görüş belirtmişlerdir. Söz konusu maddeye "orta düzeyde katılıyorum" yanıtı verenlerin oranı da %33,8'dir.

Okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri için değerlendirme boyutuna yönelik genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin görevlerini başarılı bir şekilde yaptıkları için değerlendirme boyutunda sorun yaşamadıklarından veya okul müdürlerinin yapıcı bir tutum sergilemelerinden kaynaklanabilir.

4.3. TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin boyutlar bakımından öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre karşılaştırılması yapılmış olup, söz konusu boyutlar cinsiyet, yaş, eğitim, kurumdaki çalışma süresi ve yöneticilik yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Buna karşılık anketi oluşturan boyutlar mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermiş olup ($p<0,05$), analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 14'da sunulmuştur. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlerin temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin görüşlerinin tüm boyutlar bakımından diğer gruplardan daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin boyutlara ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Boyutlar	Grup	\bar{X}	s.s.	F	p
Karar verme	5 yıl ve daha az	3,70 a	0,85	2,724	0,038*
	6-10 yıl arası	3,44 b	0,79		
	11-15 yıl arası	3,42 b	1,07		
	16-20 yıl arası	3,18 c	0,57		
	25 yıl ve yukarı	3,45 b	1,19		
Planlama	5 yıl ve daha az	3,82 a	0,78	2,853	0,024*
	6-10 yıl arası	3,51 b	0,74		
	11-15 yıl arası	3,52 b	0,89		
	16-20 yıl arası	3,40 b	0,56		
	25 yıl ve yukarı	3,55 b	0,93		
Örgütlenme	5 yıl ve daha az	3,77 a	0,83	2,700	0,031*
	6-10 yıl arası	3,45 b	0,79		
	11-15 yıl arası	3,46 b	1,07		
	16-20 yıl arası	3,25 c	0,78		
	25 yıl ve yukarı	3,51 b	1,15		
İletişim	5 yıl ve daha az	3,73 a	0,94	3,128	0,015*
	6-10 yıl arası	3,36 b	0,83		
	11-15 yıl arası	3,43 b	1,05		
	16-20 yıl arası	3,11 c	0,90		
	25 yıl ve yukarı	3,56 b	0,99		
Etkileme	5 yıl ve daha az	3,60 a	0,83	3,278	0,012*
	6-10 yıl arası	3,26 b	0,80		
	11-15 yıl arası	3,30 b	1,00		
	16-20 yıl arası	3,02 c	0,61		
	25 yıl ve yukarı	3,38 b	1,13		
Eşgüdümleme -koordine etme-	5 yıl ve daha az	3,84 a	0,81	4,398	0,002*
	6-10 yıl arası	3,41 b	0,82		
	11-15 yıl arası	3,40 b	1,00		
	16-20 yıl arası	3,32 b	0,82		
	25 yıl ve yukarı	3,50 b	1,05		
Değerlendirme	5 yıl ve daha az	3,75 a	0,85	2,849	0,024*
	6-10 yıl arası	3,40 bc	0,84		
	11-15 yıl arası	3,39 bc	0,95		
	16-20 yıl arası	3,30 b	0,70		
	25 yıl ve yukarı	3,56 c	1,42		

* $p < 0,05$ a,b,c: farklı harfleri içeren gruplar arasındaki farklar önemlidir ($p < 0,05$).

Araştırmada, temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 15 ile Tablo 20 aralığında sunulmuştur. Tablo 15'de örneklem grubunda yer alan öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem için t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	\bar{x}	s.s.	t	p
Kadın	3,54	0,82	0,621	0,535
Erkek	3,72	0,59		

Kadın ($\bar{X}=3,54$) ve erkek ($\bar{X}=3,72$) öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=0,621$; $p=0,535$). Çifci'nin (2009) İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları çalışması bu sonuçla örtüşürken, Karagöz'ün (2008) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri ve Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi çalışmasında "kadın öğretmenler okul müdürlerinin yönetim süreçlerini başarılı bulmuşlardır" sonucu farklılık göstermektedir. Özdemir (2012), İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı İle İlişkisi'ni araştırdığı çalışmasında ise erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin demokratik tutum davranışı gösterdiğini düşünmektedirler sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim okul müdürlerinin algılanan demokratik tutumlarının, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmen görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması

Yaş	\bar{x}	s.s.	F	p
21 yaş ve altı	3,69	0,75		
26-30 yaş	3,56	0,80		
31-35 yaş	3,47	0,82	0,625	0,645
36-40 yaş	3,55	0,91		
41 yaş ve üzeri	3,41	0,80		

Tablo 16'da temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen görüşleri ile onların yaşları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($F=0,625$; $p=0,645$).

Okul müdürlerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılmasında, öğretmenlerin görüşleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buradan elde edilen bulgularla Çifci'nin (2009) İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları çalışmasında "öğretmenlerin yaş gruplarındaki farklılık, otoriter ve serbest bırakıcı liderlik modellerinin algılanması ile anlamlı ilişki göstermektedir" sonucu örtüşmemektedir.

Tablo 4.17. Öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Eğitim Durumu	\bar{x}	s.s.	F	p
Önlisans	3,47 a	0,82		
Lisans	3,59 a	0,81	2,896	0,043*
Yüksek Lisans	3,15 b	0,71		

* $p<0,05$ a,b: farklı harfleri içeren gruplar arasındaki farklar önemlidir ($p<0,05$).

Tablo 17'de temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre,

ankete katılan öğretmenlerin görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=2,896$; $p<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre önlisans ($\bar{X}=3,47$) ve lisans ($\bar{X}=3,59$) mezunu öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yok iken, önlisans ve lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ($\bar{X}=3,15$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında önemli (anlamlı) farklılık olduğu saptanmıştır. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu, diğer bir ifade ile temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin yüksek lisans mezunu olan öğretmen görüşlerinin diğer gruplara göre daha olumsuz olduğu veya daha eleştirel bir yaklaşımı ifade ettiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasında, önlisans ve lisans mezunu öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerle yüksek lisans mezunu öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenler daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu bulgular Aydoğan'ın (2011) Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Standart ve Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Algıları çalışmasında elde edilen "okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe okul öncesi yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmeleri yönündedir" bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bunun nedeni yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin daha üst düzeyde eğitim almış olmalarından dolayı okul müdürlerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin beklentilerinin artması olabilir.

Tablo 4.18. Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Mesleki Kıdem	\bar{X}	s.s.	F	p
5 yıl ve altı	3,75 a	0,80		
6-10 yıl	3,41 b	0,74		
11-15 yıl	3,52 b	0,97	3,324	0,011*
16-20 yıl	3,33 c	0,67		
25 yıl ve üzeri	3,24 c	1,11		

* $p<0,05$ a,b: farklı harfleri içeren gruplar arasındaki farklar önemlidir ($p<0,05$).

Tablo 18'de temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğretmen görüşlerinin onların mesleki

kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F=3,324$; $p<0,05$). Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlerin en olumlu ($\bar{x}=3,75$), 16 yıl ve üzerinde bir kıdeme sahip öğretmenlerin de en olumsuz görüşe sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kıdem yılının artmasıyla birlikte temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin de olumsuzlaştığını göstermektedir.

Okul müdürlerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında, öğretmen görüşlerinin onların mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kıdem yılının artmasıyla birlikte temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin olumsuzlaştığı görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin kıdem yılı ile birlikte deneyim ve beklentilerinin artmasına veya meslekteki tükenmişlik durumlarına bağlı olabilir. Karagöz'ün (2008) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri ve Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi çalışmasında ise farklı bulgular elde edilmiştir; 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler yönetimin örgütlenme ve iletişim boyutlarında okul müdürlerini başarılı bulurken, 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler yönetimin karar verme dışındaki süreçlerinde okul müdürlerini başarılı bulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmen görüşlerinin kurumdaki çalışma süresine göre karşılaştırılması

Çalışma süresi	\bar{x}	s.s.	F	p
3 yıl ve altı	3,60	0,76		
4-7 yıl	3,53	0,86	0,942	0,421
8-11 yıl	3,48	0,69		
11 yıl ve üstü	3,71	1,03		

Tablo 19'da temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin mevcut kurumdaki çalışma süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, öğretmen görüşleri ile kurumdaki çalışma süresi arasında (0,05 önemlilik düzeyinde) anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($F=0,942$; $p=0,421$).

Okul müdürlerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin kurumdaki çalışma süresine göre karşılaştırılmasında, öğretmen görüşleri ile kurumdaki çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin okul müdürlerine bildirdikleri olumlu görüşlerin kurumdaki çalışma süreleriyle ilişkili olmadığı, diğer değişkenlere bağlı olarak değişim gösterdiği sonucuna dayanabilir. Karagöz'ün (2008) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri ve Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi çalışmasında müdür ile çalışma süresi 6-10 yıl arası olanlar okul müdürlerini yönetim süreçlerinin planlama boyutunda başarılı bulmuştur.

Tablo 4.20. Öğretmen görüşlerinin yöneticilik yapma durumuna göre karşılaştırılması

Yöneticilik yapma durumu	\bar{x}	s.s.	F	p
Yöneticilik görevi yapmadım	3,54	0,81		
Müdür yardımcısı olarak çalıştım	3,91	0,47	0,399	0,754
Müdür yetkili olarak çalıştım	3,57	0,94		
Okul müdürü olarak çalıştım	3,26	0,81		

Tablo 20'de temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yöneticilik yapma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları sunulmuş olup, örneklem grubunda yer alan öğretmen görüşlerinin yöneticilik yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (F=0,399; p=0,754).

Okul müdürlerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin yöneticilik yapma durumlarına göre karşılaştırılmasında, öğretmen görüşleri ile yöneticilik yapma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin yöneticilik yapma durumlarına bağlı olarak görüş ve beklentilerinde bir değişiklik olmamasından kaynaklanabilir.

BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sonuç ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma da elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Çalışmada 361 anket değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların; % 96.6'sı kadın, % 3.4'ü erkek, % 53'ü 30 yaş ve altı, % 47'si 31 yaş ve üzerindedir. % 86.1'i lisans, % 7.5'i ön lisans, % 6.4'ü yüksek lisans mezunu, % 81.9'u 10 yıl ve altı, %18.1'i 11 yıl ve üstü bir kıdeme sahiptir. % 49.6'sı 3yıl ve daha az bir süredir, % 50.3'ü 4 yıl ve üzeri bir süredir mevcut okulunda görev yapmakta, % 91,0'ı yönetsel görevde bulunmamış, % 6.4'ü müdür yetkili, % 1.5'i müdür yardımcısı, % 1.1'i müdür olarak görev yapmıştır.

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyen ölçek; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme - koordine etme ve değerlendirme boyutlarını içermektedir. Ankete katılan öğretmenler;

Karar verme sürecinde yer alan becerilere ilişkin; birbirine yakın ve orta düzeyin üzerinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlar açısından en yüksek ortalama değere sahip görüş "okul müdürümüz karar alırken yetkilerinin bir kısmını astlarına devredebilme becerisine sahiptir" maddesi, diğer maddelere göre daha düşük ortalama değere sahip olan görüş ise "okul müdürümüz kararların alınması sürecinde uzman kişilerden yararlanabilme becerisine sahiptir" maddesi olmuştur.

Planlama sürecinde yer alan becerilere ilişkin; orta düzeyin üzerinde olumlu görüş belirtmişlerdir. En yüksek ortalama değere sahip olan görüş "okul müdürümüz okuldaki işleri formalite icabı değil, okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapma

becerisine sahiptir" maddesi, diğerlerine göre daha düşük ortalama sahip olan görüş ise "okul müdürümüz uygulanabilir etkili ve verimli planlar yapma becerisine sahiptir" maddesi olmuştur.

Örgütlenme sürecinde yer alan becerilere ilişkin; orta düzeyin üzerinde olumlu görüş bildirmişlerdir. En yüksek ortalama değere sahip olan görüş "okul müdürümüz okulun işlerinin mevzuata göre, düzenli bir şekilde yürütülmesi için gerekli ve yeterli önlemleri alma becerisine sahiptir" maddesi, diğerlerine göre daha düşük ortalama değere sahip olan görüş ise "okul müdürümüz okulu bir bütün olarak ele alıp öğretmenlere görevlerini sürdürmekten zevk alacakları bir çalışma ortamı düzenleme becerisine sahiptir" maddesi için olmuştur.

İletişim sürecinde yer alan becerilere ilişkin; orta düzeyin üzerinde olumlu görüş belirtmişlerdir. En yüksek ortalama değere sahip olan görüş "okul müdürümüz mevzuat ve uygulamalardaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildirme becerisine sahiptir" maddesi olurken, diğerlerine göre daha düşük ortalama sahip olan görüş ise "okul müdürümüz öğretmenleri eleştirirken, nedenlerini de açıklama ve onları dinleme becerisine sahiptir" maddesi olmuştur.

Etkileme sürecinde yer alan becerilere ilişkin; orta düzeyin üzerinde olumlu görüş belirtmişlerdir. En yüksek ortalama değere sahip olan görüş "okul müdürümüz öğretmenlere yukarıdan bakmayıp, onları kendine denk meslektaşlar olarak davranma becerisine sahiptir" maddesi, diğerlerine göre daha düşük ortalama sahip olan görüş ise "okul müdürümüz işe güdülemede tehdit, cezalandırma ve gözdağı vermeyi kullanma becerisine sahiptir" maddesi olmuştur.

Eşgüdümleme - koordine etme sürecinde yer alan becerilere ilişkin; orta düzeyin üzerinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlar açısından en yüksek ortalama değere sahip olan görüş "okul müdürümüz öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planların zamanında yapmalarını sağlayabilme becerisine sahiptir" maddesi olurken, diğer maddelere göre daha düşük ortalama sahip olan görüş ise "okul müdürümüz zümre öğretmenlerinin faaliyetlerini koordine edebilme becerisine sahiptir" maddesi olmuştur.

Değerlendirme sürecinde yer alan becerilere ilişkin; görüşler birbirine yakın ve orta düzeyin üzerinde olumlu olmakla birlikte, en yüksek ortalamaya sahip olan görüş "okul müdürümüz okulun etkililik derecesini ve verimlilik düzeyini tespit edebilme becerisine sahiptir" maddesi, diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip görüş ise "okul müdürümüz ders yılının çeşitli zamanlarında, öğretmenlerin derslerine ve çalışmalarına verimlilikleri açısından izleme, denetleme ve değerlendirebilme becerisine sahiptir" maddesi olmuştur.

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin boyutlar bakımından öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Söz konusu boyutlar cinsiyet, yaş, eğitim, kurumdaki çalışma süresi ve yöneticilik yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlerin temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin görüşlerinin tüm boyutlar bakımından diğer gruplardan daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin katılımcı görüşleri kişisel özelliklere göre karşılaştırılmıştır. Buna göre;

Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmen görüşleri ile onların yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark yok iken, bu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer gruplara göre yüksek lisans mezunu olan öğretmen görüşlerinin daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerinin onların mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenler en olumlu, 16 yıl ve üzerinde öğretmenlerin en olumsuz görüşe sahip olduğu görülmektedir. Kıdem yılının

artmasıyla birlikte temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin de olumsuzlaştığı görülmektedir.

Öğretmen görüşleri ile mevcut kurumdaki çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Ankete katılan öğretmen görüşlerinin yöneticilik yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın öneriler kısmında araştırmacılar için öneriler ve uygulayıcı için öneriler bölümleri yer almaktadır.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcılara anket uygulanmış ve anket verileri sonucu belirlenmiştir. Anket çalışmasının sınırlılıkları düşünülerek, öğretmenlerin düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine olanak sağlayabilme açısından mülakat, gözlem formu, görüşme gibi tekniklerin kullanılması önerilebilir.

Bu çalışma da olduğu gibi nicel bir araştırma uygulanacaksa katılımcıların anketi uygulama aşamasında zaman ve motivasyon sorunlarını en aza indirebilmek açısından anket maddelerinin daha az sayıda olmasına dikkat edilebilir.

Bu alanda yapılacak araştırmalarda yöneticilerin yönetsel süreç becerilerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri karşılaştırılarak incelenebilir.

Bu araştırmanın sonucunda çıkan bulgulara göre temel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler yönetsel süreç becerilerini orta düzeyin üzerinde sergilemektedir. Buna rağmen okul yöneticilerinin seçilmesinde veya görevde buldukları süre içerisinde yöneticilik alanında lisans veya lisans üstü eğitim zorunluluğu olmaması durumu göz önüne alınarak bu becerileri sergileyebilme durumları araştırılabilir. Bu çalışmanın bulgularından da yararlanılarak daha derinlemesine nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcı İçin Öneriler

Okul yöneticisi sadece mevzuatı uygulayan yönetici rolünü bırakarak, daha başarılı bir eğitim sistemine ulaşmak için çağdaş okul yöneticisi rolünü benimsemelidir.

Okul yöneticisi görev ve sorumluluklarını yerine getirirken, okulunda pozitif bir eğitim ortamı sağlamak amacıyla insiyatif ve yeteneğini kullanabilmelidir.

Okul yöneticisi gerektiği zamanlarda astlarına yetki ve sorumluluklarını devretmelidir. Buna bağlı olarak astları ile arasında güven ortamı sağlayarak, yönetimde başarıyı daha üst seviyelere taşıyabilir.

Okul yöneticisi okulun amaçları ve okulda çalışan personelin ihtiyaçlarını bir bütün olarak düşünmeli ve bu iki önemli etken arasında dengeli bir bağ oluşturmalıdır.

Okul yöneticisi çalışma ortamında motivasyonu yüksek tutabilmek için gerektiği zamanlarda astları ile maddi ve manevi ödül paylaşımında bulunmalıdır.

Temel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi alanla ilgili konferans, seminer, kurs vb. etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimi bir oyun ortamı ve maddi gelir kaynağı olarak görme algısını yok etmek amacıyla sürekli eğitimlerle bilgilendirilmesi ve okulöncesi eğitimin işleyişini denetleyecek ve değerlendirecek yeterliliği kazanması sağlanmalıdır.

Eğitim ve okul yöneticiliği öğretmenlikten farklı olarak değerlendirilmeli ve profesyonel bir meslek olarak kabul edilmelidir.

Eğitim ve okul yöneticilerinin beklenen düzeyde bir performansa sahip olabilmeleri amacıyla üniversitelerle işbirliği yapılarak eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora programları devam ettirilmelidir.

Eğitim ve okul yöneticisi seçme sistemi daha geçerli ve nitelikli bir şekilde yapılandırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- [1] AÇEV, (2013), *Erken Çocukluk Eğitimi ve “4+4+4” Düzenlemesi*, www.acev.org/docs/ne-yapiyoruz/ece_acev_erg_rapor.pdf?sfvrsn=2,19/05/2014
- [2] Açıkalm, A. (1998), *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Pegem 4. Baskı, Ankara, Türkiye, 2-6.
- [3] Akyüz, Y. (1996), *Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 132.
- [4] Akyüz, Y. (2004), *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 24-27-28-204-205.
- [5] Alıcıgüzel, İ. (1998), *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 33.
- [6] Atli, S. (2011), *II. Meşrutiyet Dönemi Okul Öncesi Eğitim Çalışmalarının Cumhuriyet Dönemi Uygulamalarına Etkilerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, 100. Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, Türkiye, 30-49-50.
- [7] Aydın, M. (2010), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Basım ve Yayın, Ankara, Türkiye, 70-122-139-172.
- [8] Aydoğan, H. (2011), *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Standart ve Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Alguları*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- [9] Balıkçı, F. (2003), *Okul Öncesi Eğitim*, Ders Ödevi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, 5.
- [10] Başaran, İ. (1996), *Eğitim Yönetimi*, Yargıcı Matbaası, Ankara, Türkiye, 16-26-43-55.
- [11] Bursalıoğlu, Z. (1981), *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:93, Ankara, Türkiye, 3-20.
- [12] Bursalıoğlu, Z. (1998), *Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara, Türkiye, 6-37-110-121-179.

- [13] Bursalioğlu, Z. (2003), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Pegem a Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 137.
- [14] Coldren, F., Spillane, J. (2007), *Making Connections to Teaching Practice: The Role of Boundary Practices in Instructional Leadership*, 369-396.
<http://epx.sagepub.com/content/21/2/369.abstract>, 20/05/2014
- [15] Çelik, M., Gündoğdu, K. (2007), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi*, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 16, Erzurum, Türkiye, 177-182.
- [16] Çelikten, M. (2008), *Okul Kültürü ve Yönetimi. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Edt: Vehbi Çelik, Pegema Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 130.
- [17] Çetinkaya, C. (2006), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 49-50.
- [18] Çifci, Ç. (2009), *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- [19] Demirel, Ö. (1999), *Öğretme Sanatı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 6.
- [20] Demirtaş, H., Güneş, H. (2002), *Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 1-2.
- [21] Dewey, J. (2008), *Okul ve Toplum*, (Hüseyin Avni BAŞMAN), Pegem Akademi, Ankara, Türkiye, 23.
- [22] Dönmez, B. (1999), *Değişme ve Yenileşme*. E. Toprakçı (Ed.), *Yönetici Adayları Eğitim Programı*, İnönü Üniversitesi Yayını, Malatya, Türkiye,13-29.
- [23] Erarslan, S. (2011), *Süreç Yönetimi-Staj Okulu*, www.stajokulu.com, 18/02/2014
- [24] Erçetin, Ş. (2000), *Lider Sarmalında Vizyon*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, Türkiye,137.
- [25] Erdoğan, İ. (2000), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 13-51-71-74.
- [26] Glasser,W. (1992), *Okulda Kaliteli Eğitim*, Beyaz Yayınları, İstanbul,Türkiye, 9.
- [27] Gören Niron, D. (2010), *Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, 49.

- [28] Gözütok, D. (1992), *Öğretmen ve Öğrencilerin Algularına Göre Mesleki Davranışlarının Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı:2, 405.
- [29] Gürkan,T., Gökçe, E. (1999), *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Siyasal Kitapevi, Ankara, Türkiye.
- [30] Karagöz, S. (2008), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri ve Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi,Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- [31] Kaya, A. (2000), *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Yönetimsel İşlevlerin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- [32] Kaya, Y. (1999), *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar*, Bilim Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 43-45-46-93.
- [33] Koçyiğit, S. (2007), *Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Gelişimi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye, 48-61-67.
- [34] Kosir, S.,Jezovsek, M. (2014), *Processes Of Quality Assurance And Knowledge Management In An Educational Institute–Kindergarten*,
<http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-09-3/papers/ML14-645.pdf>,
20/05/2014
- [35] Leithwood, K., Jantzi, D. (1997), *Explaining variation in teachers’ perceptions of principals’ leadership: A replication. Journal of Educational Administration*, 35(4), 312-331.
<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=839105&show=abstract>,
20/05/2014
- [36] MEB (2004), Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, www.meb.gov.tr. 18/02/2014
- [37] MEB (2012), Milli Eğitim Bakanlığı, Mevzuat Bankası, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, www.meb.gov.tr. 20/05/2014
- [38] MEB (2013), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Program ve Materyalleri, tegm.meb.gov.tr. 23/02/2014
- [39] MEB (2013), Milli Eğitim Bakanlığı, Mevzuat Bankası, Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği, www.meb.gov.tr. 20/05/2014

- [40] Megep. (2011), *Megep, Milli Eğitim Bakanlığı, Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler*, www.megep.meb.gov.tr. 20/02/2014
- [41] Memduhoğlu, H., Yılmaz, K. (Ed.), (2010), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, Pegem Akademi, Ankara, Türkiye, 2.
- [42] Monahan, William, G., Herbert, R. Hengst, (1982), *Contemporary Education Administration*, Mc Millian Publishing Co.Ing.New York, 316.
- [43] Nural, E. (2010), *Okul Çevre İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım*, Salih Akyıldız (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Celepler Matbaacılık Trabzon, Türkiye, 210-214.
- [44] Oğuzkan, Ş., Oral, G. (1987), *Orta Dereceli Kız Teknik Öğretim Okulları Okul Öncesi Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, Türkiye, 14-23.
- [45] Oktay, A. (1985), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler*, Ya – Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2.3. ,Ya – Pa Yayın Pazarlama, İstanbul, Türkiye, 107 – 114.
- [46] Oktay, A. (1993), *Okul Öncesi Eğitim ve Teori, Tarihçe, 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 176-180.
- [47] Oktay , A. (2006), *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, 1. Cilt, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 3.
- [48] Okutan, M. (2010), *Yönetimle İlgili Temel Kavramlar ve Kuramlar*, Salih Akyıldız (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Celepler Matbaacılık Trabzon, Türkiye, 113-115.
- [49] Özalp, İ. (2012), *Yönetim ve Organizasyon I-Açıköğretim e-Öğrenme Portalı*, eöğrenme.anadolu.edu.tr, 4-9, 20/05/2014.
- [50] Özdemir, A. (2012), *İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı İle İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye,
- [51] Poyraz, H.,Dere, H. (2003), *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 2-17-21-44.
- [52] Resmi Gazete (2011), **KHK/652 Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri** www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm, 19/05/2014
- [53] Resmi Gazete (2012), *İlköğretim Ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*, www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm, 19/05/2014

- [54] Sakai, A. (2006), *Japonya ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi İle Japon ve Türk Annelerin Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 31.
- [55] Sevinç, M., Bayhan, D. (2006), *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, 1. Cilt, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 211.
- [56] Sezgin, F. (2007), *Okul Yöneticisi ve Liderlik*, Ed: Özdemir, S., *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, Türkiye, 78-93.
- [57] Sürmen, Y. (2011), *Türk Milli Eğitiminde Örgün Eğitimin Yeri ve Okul Öncesi Eğitim*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 70.
- [58] Şişman, M., Turan, S. (2005), *Eğitim ve Okul Yönetimi*, Ed: Özden, Y., *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 109-110.
- [59] Taymaz, H. (2003), *İlköğretim ve Ortaöğretim Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, Pegem A Yayınevi, Ankara, Türkiye, 20-57.
- [60] T.C. MEB, (1993), *Ondördüncü Milli Eğitim Şurası*, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul, Türkiye, 313-324.
- [61] Tok, E. (2002), *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye, 89.
- [62] Topaloğlu, A.Ö. (2009), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye, 62.
- [63] Tos, F. (2001), *Çocuğun Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim*, Kariyer Yayınları, İstanbul, Türkiye, 11-20-121-123.
- [64] Ural, A. (2001), *Kamu Yöneticilerinin Yönetimsel Etkinlik Düzeyleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:2, Bolu, Türkiye.
- [65] Ural, O., Ramazan, O. (2007), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü Bugünü*, Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer, M. (Ed.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Türk Eğitim Derneği Adım Ajans, Ankara, Türkiye, 53.
- [66] WD Greenfield (1995), *Educational Administration Quarterly*, <http://eaq.sagepub.com/content/31/1/61.short>, 20/05/2014

- [67] Yılmaz, N. (2003), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Ed: Sevinç , M., *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, Türkiye, 13.
- [68] Zenbat, R. (1994), *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özellikleri* , Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6, İstanbul, Türkiye.
- [69] Zenbat, R. (1998), *0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi*, Beyaz Gemi Yayınları, İstanbul, Türkiye, 10.

EKLER

EK A- Anket

TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL SÜREÇ BECERİLERİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Sayın Katılımcı;

Bu anket formu, "Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Yönetsel Süreç Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri"ni belirleyebilmek amacıyla yapılan bir çalışmaya veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Toplanan bilgiler belirtilen amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için tüm sorulara cevap vermenizi rica eder, katkılarımızdan dolayı teşekkür ederim.

Ülkü ERGEN
ulkuergen75@windowslive.com
Okan Üniversitesi
Türkçe İşletme Ana Bilim Dalı

A. Aşağıdaki soruları tam olarak okuduktan sonra kendinize en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz
 Erkek Kadın
2. Yaşınız
 20 yaş ve altı 21 - 25 yaş arası
 26 - 30 yaş arası 31 - 35 yaş arası
 36 - 40 yaş arası 41 yaş ve üstü
3. Eğitim Durumunuz
 Ön Lisans Lisans
 Yüksek Lisans Doktora
4. Meslekteki Hizmet Yılıınız
 5 yıl ve daha az 6 - 10 yıl arası 11 - 15 yıl arası
 16 - 20 yıl arası 25 yıl ve yukarısı
5. Bu Okulda Çalışma Süreniz
 3 yıl ve daha az 4 - 7 yıl arası
 8 - 11 yıl arası 11 yıl ve üstü
6. Yöneticilik Göreviniz
 Yöneticilik görevi yapmadım Müdür Yardımcısı Olarak çalıştım
 Müdür Yetkili Olarak çalıştım Okul Müdürü Olarak çalıştım

B. Aşağıdaki yargılara katılma derecenizi hiç, az, orta, çok, tam ifadelerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

No	Okul Müdürümüz...	KATILMA DERECEİ				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1	...karar alma sürecinde ve diğer davranışlarında demokratik bir tutum sergileme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
2	...okulda öğretmenler kurulu toplantılarında alınan ortak kararların uygulanmasında tüm çalışanlara örnek olma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
3	...karşılaşılan sorunlardan kaçmayıp onları bilimsel yöntemlerle karara bağlayıp çözebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
4	...okul sorunlarını görüşerek çözmek amacıyla okul personeli ve velilerle toplantılar yaparak karar alma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
5	...eğitim ve öğretim ile ilgili problemlerin çözümüne ilişkin alternatiflerden en uygununu seçebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
6	...seçilen alternatif kararı uygulayabilme ve sonuçlarını değerlendirebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
7	...karar esnasında yetki ve sorumluluğun dağıtımını eşit (dengeli) olarak sağlayabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
8	...kararların alınması sürecinde uzman kişilerden yararlanabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
9	...kararları alırken ileride meydana gelebilecek sonuçları önceden sezebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
10	...karar alırken yetkilerinin bir kısmını astlarına devredebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
11	...planlama sürecinde ulaşılacak hedefleri belirleyebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
12	...belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlayıcı faaliyetlerde bulunma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤

No	Okul Müdürümüz...	KATILMA DERESESİ				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
13	...okulun bütçe ve gelirlerini belirleyebilme ve yapılacak harcamaları planlayabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
14	...eğitim etkinliklerini planlamada, çevrenin beklenti ve olanaklarını dikkate alma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
15	...uygulanabilir etkili ve verimli planlar yapma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
16	...planlamayı müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer işgörenlerle işbirliği içinde yapma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
17	...plan sonuçlarını objektif olarak değerlendirebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
18	...eğitim ve öğretim işlerinin etkin ve verimli yürütülmesi için yıllık, aylık, haftalık, günlük sürelerde yapılacak işleri planlayabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
19	...ders araç ve gereçlerinin temini, dağıtılması, korunması ve kullanılmasını sağlayabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
20	...okuldaki işleri formalite icabı değil, okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
21	...okulu, ulaşılması gereken amaçlar ya da hedefler doğrultusunda ve buna uygun yapıda düzenleyebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
22	...okulun işlerinin mevzuata göre, düzenli bir şekilde yürütülmesi için gerekli ve yeterli önlemleri alma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
23	...müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iş bölümü yapabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
24	...öğretmenlerin ekip (takım) çalışmalarını destekleme ve teşvik etme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
25	...laboratuvar, ışık, spor salonu, kütüphane ve arşivin sistemli bir şekilde düzenlenmesini ve kullanılabilmesini sağlayabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
26	...okulu bir bütün olarak ele alıp öğretmenlere görevlerini sürdürmekten zevk alacakları bir çalışma ortamı düzenleme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
27	...okul amaçlarına daha kısa ve etkili bir şekilde ulaşılmasını ve daha verimli bir şekilde çalışmalarının sağlanması için personel içindeki çatışmaları çözebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
28	...okuldaki yönetim yapısını, okuldaki personelin katılımını sağlayacak biçimde oluşturma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
29	...okuldaki etkinlikleri insan ve madde kaynaklarına göre etkili olarak yürütebilecek biçimde gruplandırabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
30	...okul içinde zamanla değişen şartlara göre yeni düzenlemeler yapabileme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
31	... mevzuat ve uygulamalardaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildirme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
32	...öğretmenlerin karşılıklı etkileşimlerini sağlayacak uygun iletişim ortamını düzenleme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
33	...okulda sıcak ve samimi ilişkileri geliştiren bir iklim (hava) oluşturmaya çalışma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
34	...her öğretmenin okulda çalışan tüm personel tarafından tanınmasını sağlama becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
35	...okul içinde yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru dikey ve yatay iletişim kurabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
36	...eğitim öğretimin verimini arttırmak için güdüleme (motivasyon) yollarını bilme ve uygulayabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
37	...okulda düzenlenen etkinliklerin gidişatını takip ederek gördüğü eksiklikler ve alınması gerekli tedbirler hakkında öğretmenlerle ayrı ayrı görüşebilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
38	...öğretmenlerle olan ilişkilerinde, tavır ve tutumlarında tutarlı olma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
39	...öğretmenleri eleştirirken, nedenlerini de açıklama ve onları dinleme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
40	...iletişimden bir eşgüdüm (koordinasyon) aracı olarak yararlanabilme becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
41	...öğretmenleri işe güdülemede (motive etmede) maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanma becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤

No	Okul Müdürümüz...	KATILMA DERESESİ				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
42	... işe güdülemede (motive etmede) tehdit, cezalandırma ve gözdağı vermeyi kullanma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
43	... okulda herkese eşit davranmayı, temel bir değer olarak benimseme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
44	... öğretmenlere yukarıdan bakmayıp, onları kendine denk meslektaşlar olarak davranma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
45	... etkili konuşabilme ve ikna edebilme özelliğine sahip olabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
46	... sorunlara karşı anında ve etkili çözüm bulabilme ve yeni yöntemleri kullanabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
47	... hazırlanan programları ve planları, ihtiyaca yönelik ve uygulanabilir bir biçimde düzenleyebilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
48	... kendine has bir etkileşim ve görüş alışverişi sağlayabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
49	... öğretmenlerin işlerini benimsemelerine ve kendilerini işe adanmalarına yardımcı olabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
50	... öğretmenleri değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdüleme (motive) etme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
51	... zümre öğretmenlerinin faaliyetlerini koordine edebilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
52	... öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planların zamanında yapmalarını sağlayabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
53	... okulun amaçlarına ulaşılabilmesinin sağlanması amacıyla öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenci, veli, okul aile birliği, okul koruma derneği, kaynak kişiler ve üst makamlarla işbirliği yapabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
54	... okuldaki işlerin yürütülmesini etkin bir şekilde eşgüdümleme (koordine etme) becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
55	... müdür yardımcılara, öğretmenlere ve diğer personele yeteneklerine uygun dengeli bir görev dağılımı yapma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
56	... okul içi ve dışı grupların değer ve davranışlarını kurum yararına uzlaştırabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
57	... eşgüdümlemede (koordine etmede) denetimin önemini kavrayabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
58	... derslerin birbiri ile uyumlu olarak okutulması için zümre öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında işbirliğini sağlayabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
59	... okuldaki kişileri, birbirlerinin eylemlerinden haberdar edebilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
60	... okul topluluğunun bütün üyelerinin ve birimlerinin, eğitim ve öğretimin işleyişine verimli ve etkin katılımını sağlayabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
61	... öğretmenleri değerlendirirken objektif ve adil olma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
62	... denetimlerde öğretmenleri mevcut durum ve koşullara göre değerlendirebilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
63	... denetimi ve değerlendirmeyi özel değil genel, kişilere yönelik değil performansa yönelik yapma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
64	... öğretmenlere denetim ve değerlendirme sonuçlarını iletirken yapıcı ve geliştirici olma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
65	... değerlendirmede var olan bilgileri ve uzman görüşünü kullanabilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
66	... ders yılının çeşitli zamanlarında, öğretmenlerin derslerine ve çalışmalarına verimlilikleri açısından izleme, denetleme ve değerlendirebilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
67	... öğrenci ödevlerinin ilgili yönetmelik ve emirlere uygun olup olmadığının denetleyebilme ve değerlendirebilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
68	... değerlendirme sürecinde değerlendirmeye katılım imkanı verebilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
69	... okul öncesi öğretmenler kurulunda denetim sonrası genel değerlendirmeler yapma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
70	... okulun etkililik derecesini ve verimlilik düzeyini tespit edebilme becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5

EK B- Onay Sayfaları

T.C
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636/604/1454416

Konu : Araştırma İzni

20.06.2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 30.05.2013 tarih ve 35111711/302.14.02/686/732 sayılı yazı.

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Ütkü ERGEN'in "Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Yönetmelik Süreci Becerilerine İlişkin Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşleri- Trabzon İli Örneği" çalışmasının Trabzon İlinde bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü


OLUR
17/06/2013
Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Ayrıntılı bilgi için: Vedat UZUNER Ar-ge
Elektronik ağı : www.trabzon.meb.gov.tr | Telefon : (0 462) 230 094-149-394
e-posta : trabzonmem.z.meb.gov.tr | Faks : (0 462) 230 43 71



T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: 35111711//302.14.02/686 /732
Konu: Ülkü Ergen Hakkında

İstanbul,30/05/2013

TRABZON İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yüksek Lisans Programı 122001495 no'lu öğrencisi Ülkü Ergen'in, "Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Yönetsel Süreç Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri - Trabzon İli Örneği" konulu bitirme projesi çalışması için Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğünden anket uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.

Saygılarımla,

Prof.Dr.Alınur BÜYÜKAKSOY
Rektör Yardımcısı

TARANDI

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1975 yılı Osmaniye doğumludur. İlk, orta ve lise eğitimlerini sırasıyla Osmaniye İstiklal İlkokulu, Osmaniye Merkez Ortaokulu ve Osmaniye Rahime Hatun Kız Meslek Lisesi'nde tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olduktan sonra Osmaniye'de öğretmen olarak göreve başlamıştır. Daha sonra Ankara'da 3 yıl görev yapmıştır. 2012 yılında Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'na başlamıştır.

Evli ve 3 çocuk annesi olan araştırmacı şu an Trabzon İl Merkezi'nde bulunan bir ilkokulda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Ülkü ERGEN

İletişim: ulkuergen75@windowslive.com