

## Okul Öncesi Eğitimin Genel Görünümü: Okul Yöneticileri Bağlamında Bir Değerlendirme\*

Ertuğ CAN<sup>1</sup>, Şeyda KILIÇ<sup>2</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin genel durumunu belirlemek ve okul öncesi eğitime yönelik öneriler geliştirmektir. Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Edirne İl merkezinde resmî anaokulları ile anasınıfı bulunan okullarda görevli 19 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin çoğunluğu, okul öncesi eğitim programı hakkında yeterli bilgileri olmadığını belirtmiştir. Programların uygulanmasında, materyal eksikliği ve fiziksel yetersizlik nedeniyle sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitimde zorunlu pilot uygulamanın yetersiz olduğu ve katılımın sağlanmadığı, öğrenci ailelerinin düzenli ödenmediği, okulların bütçe sıkıntısı olduğu belirtilmiştir. Yöneticilere göre, okul öncesi eğitimde velilerin öğretmenlere sürekli müdahalesi, öğretmenlerin teneffüslerinin olmaması, ikili eğitim uygulaması, öğrenci sayısının fazla olması, personel ve mevzuat eksikliği gibi sorunlar bulunmaktadır. Yöneticilere göre, okul öncesi eğitim zorunlu olmalı, fiziksel eksiklikler giderilmeli, aileler bilinçlendirilmeli, personel desteği sağlanmalı ve eğitim giderlerini devlet karşılamalıdır. Ayrıca, okul yöneticileri, okul öncesi eğitim hakkında eğitilmelidir.

*Anahtar Sözcükler:* Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitimin Durumu, Eğitim Politikaları, Okul Yöneticisi

### General View of Pre-school Education: An Evaluation in the Context of School Administrators

**Abstract:** The aim of this research was to determine the general situation of pre-school education according to the opinions of school administrators and develop suggestions for pre-school education. The participants of the research consisted of 19 school administrators working in schools with public kindergartens and nursery classes in the city center of Edirne during the 2018–2019 academic year. The qualitative research method was used in the study and the data were evaluated via content analysis. According to the findings of the research, the majority of the school administrators stated that they did not have sufficient knowledge about the pre-school education program. There were problems in the implementation of the programs due to a lack of material and physical insufficiency. In addition, it was stated that compulsory pilot implementation in pre-school education was insufficient and participation could not be ensured, student dues were not paid regularly, and schools had budgetary problems. According to the administrators, there were problems such as constant intervention by the parents to the teachers in pre-school education, the absence of teachers' breaks, the practice of dual education, the high number of students, and the lack of personnel and legislation. According to the administrators, pre-school education should be compulsory, physical deficiencies should be eliminated, families should be informed, staff support should be provided, and education expenses should be covered by the state. In addition, school administrators should be educated about pre-school education.

*Keywords:* Pre-school Education, Situation of Pre-school Education, Education Policies, School Administrator

Geliş Tarihi: 13.02.2021

Kabul Tarihi: 28.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* Bu araştırma birinci yazarın danışmanlığında tamamlanan ikinci Yazarın Yüksek Lisans Tez çalışmasından üretilmiş olup, 19-22 Haziran 2019 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen VI<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress (EJERCongress 2019)'de sözlü bildiri olarak sunulmuş, ayrıca geliştirilmiş ve güncellenmiştir.

<sup>1</sup>Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırklareli, Türkiye, e-posta: [ertugcan@gmail.com](mailto:ertugcan@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0885-9042>

<sup>2</sup>Sağlık Bakanlığı, Ankara, Türkiye, e-posta: [kuranseyda@gmail.com](mailto:kuranseyda@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7794-995X>

**Atf için/ To cite:**

Can, E. ve Kılıç, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimin genel görünümü: Okul yöneticileri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 333-366.

Okul öncesi eğitim, geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminin en önemli gündem konularından biri olarak tartışılmakta, okul öncesi eğitimin önemi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekliliği vurgulanmakla birlikte, Türkiye’de okul öncesi eğitimin mevcut görünümüne bakıldığında gerek eğitime erişim gerekse uygulama bakımından araştırılması gerekmektedir. Çünkü, okul öncesi eğitim, tüm eğitim kademelerini doğrudan etkileyen, çocukları okula hazırlayan, çocukların mutlaka faydalanmaları gereken, önemli bir eğitim kademesidir. Eğitimin temel basamağını oluşturan okul öncesi eğitim dönemi; çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir.

Eğitmciler ve psikologlar, bireyin ilk çocukluk yıllarındaki deneyimlerinin bütün hayatları boyunca davranışlarını, tavırlarını ve tutumunu etkilediğini, bu nedenle hayatın ilk 5-6 yılının gelişim ve ruh sağlığı açısından önemli olduğu konusunda hem fikirdir (Kantarcıoğlu, 1984). Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğa ihtiyaç duyduğu bilinçli rehberlik yapılmazsa; bu dönemdeki ihmaller, karşılaştığı sorunlar ve engellemeler, onu tüm yaşamı boyunca etkilemektedir (Bozer, 1986). Eğer erken dönemde gerekli ortam ve fırsatlar yaratılarak gelişimin tüm yönleri desteklenmezse, yaşamın diğer dönemlerinde eksikliklerin giderilmesi oldukça güç, hatta olanaksız olmaktadır. Okul öncesi dönem, sadece daha sonraki çocukluk ve gençlik dönemine hazırlık olarak değil, kendi başına önemi olan bir dönem olarak algılanmalıdır (Oktay, 2000a). “Bilimsel olarak erken yaşların çocuğun zekâ, kişilik ve sosyal gelişiminde çok önemli olduğu ve bu yaşlardaki ihmalin olumsuz etkilerinin sonraki dönemleri de etkilediği ortaya çıkmıştır. Çeşitli araştırmalar, çocukların büyüme ve gelişmesini destekleyen deneyim fırsatlarının, gelişimin kritik olduğu dönemlerde sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır” (Gürkan, 2000, s. 7). Türkiye’de okul öncesi eğitim kavramı yasal düzenlemeler ve uygulamalara daha uygun olduğu için 0-6 yaş aralığı (Toran, 2011), uluslararası bilimsel alan yazında ise “erken çocukluk eğitimi” için 0-8 yaş aralığı yaygın olarak kullanılmaktadır (Toran, 2012). “Okul öncesi eğitim ortamları, 0-6 yaş çocuğunun bir program çerçevesinde her yönden gelişimine yardım etmek, gelişimini hızlandırmak ve ilköğretim programlarına temel oluşturmak üzere düzenlenmiş ortamlardır” (Ömeroğlu-Turan, 2000, s.61).

Okul öncesi eğitimin düşünsel temelleri dikkate alındığında, 15. ve 16. yüzyılda Hümanizma ve Rönesansın etkileri, 17., 18. ve 19. yüzyılda Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Owen ve Froebel, 20. yüzyılda ise Dewey, Montessori, Vygostsky ve Piaget’in görüşleri ile son yıllarda Gardner’in “çoklu zekâ” konusundaki görüşleri, okul öncesi eğitimin gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır (Oktay, 2000b; Toran, 2012). Bilim insanlarının erken çocukluk eğitimine ilişkin geliştirdikleri kuramlar ve felsefî yaklaşımların dayandığı temel ilke çocukların yüksek yararlıdır (Toran, 2012). “Okul öncesi eğitim, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde hemen her ülkede giderek daha fazla önem kazanmıştır. Pek çok ülkede değişik okul öncesi eğitim modelleri denenmiş, ulusal ve uluslararası kuruluşların desteği ile çeşitli projeler gerçekleştirilmiştir” (Gürkan, 2000, s.6). Ancak, neoliberal politikalar ile birlikte kültürel, sosyal ve politik yaşam çocukluğu ekonomik fayda ve toplumun refahı açısından tanımlayarak eğitim sistemini yeniden kurgulamıştır (Toran ve Toprak, 2020).

Günümüzde büyük şehirlerde çocukların oyun alanlarının daralması, sınırlanan hareketleri, sosyalleşme imkânlarının azalması, ailelerin erken çocukluk eğitimi konusunda giderek daha da bilinçlenmeleri gibi nedenlerden dolayı, annenin çalışma durumuna bağlı olmaksızın, okul öncesi eğitim kurumlarına olan talep artmıştır (Kundakçı, 2013). Okul öncesi eğitim, bütün eğitim sisteminin en önemli basamağı olup, tesadüflere bırakılmadan, bilimsel yollarla yapılması gereken, ciddi bir iştir (Arı, 2003). Çocukların gelişiminde, ilk yıllar kritik önem taşıdığı için okul öncesi dönemde destek alan çocukların gelişimleri diğer çocuklara oranla daha olumlu gerçekleşmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim alan çocuklar okula başladıklarında daha kolay uyum sağlamakta, yaşam kaliteleri ve gelişim düzeyleri de birbirine bağlı olarak değişmektedir (Atay, 2009). Okul öncesi eğitimin her toplum için ortak ve evrensel olan toplumsal, eğitici ve gelişimsel amaçları bulunmaktadır. Toplumsal amaçlar, çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her çocuğa eğitim imkânı sunmak, gelişimlerine ve sosyalleşmelerine katkıda bulunmaktır. Eğitici amaçlar, çocukların duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmaktır. Gelişimsel amaçlar ise çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermektir (Mialaret, 1972; akt. Oktay, 1999).

Bireyin gelişiminde ve eğitim yaşantısında büyük önem taşıyan okul öncesi eğitimin iyi bir şekilde planlanması, geliştirilmesi, her yönden desteklenmesi gerektiği, aksi takdirde, bu eğitim kademesinde

çocukların karşılaşılabilecekleri olumsuzlukların onların tüm geleceklelerini olumsuz etkileyeceği görülmektedir. Okul öncesi eğitimin başarısı, sadece resmî kurumların sorumluluğunda değildir. Okul öncesi eğitimden beklenen faydanın sağlanmasında, ailenin de önemli bir rolü olduğu unutulmamalıdır. Türkiye’de erken çocukluk eğitiminden ebeveynlerin beklentileri (Toran ve Şahin, 2020), çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi, problem çözme, akıl yürütme, yaratıcılık, kendini ifade etme, özgüven, iletişim ve dil becerileri gibi akademik yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin meslekî sorumluluklarını yerine getirmesi, eğitim ortamının nitelikli olması, oyun temelli uygun araç gereç, yöntem ve tekniklerin kullanılması şeklinde sıralanmaktadır. Çocuğun, 0-6 yaş gelişim sürecinde, ilk rehberi ailedir. Bu dönemde çocuk, gelişimine yönelik tutum ve alışkanlıkları, temel bilgi ve becerileri, ilk kez ailede kazanmaktadır. Bu bakımdan aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu temel kurum olma özelliğini taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları ise, aileden sonra çocuğu toplumsal hayata hazırlayan ve bu bakımdan aileyi destekleyici kuruluşlar olarak sistemde yer almaktadırlar (Aktan Kerem ve Cömert, 2006; Oktay, 1999). Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleme ve yaşama hazırlanmalarına olanak sağlama gibi önemli fonksiyonları bulunan okul öncesi eğitimde başarı sağlanabilmesi için, okul aile iş birliğinin esas alınması ve bilimsel yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Ancak, Türkiye’de okul öncesi eğitimde velilerin okul aile birliği çalışmalarına hiç katılmadıkları (Güleç ve Genç, 2010), aile katılımı çalışmalarında engellerle karşılaşıldığı, çocuğun gelişimsel ve akademik başarısı bakımından okul aile iş birliğine ihtiyaç bulunduğu (Toran ve Özgen, 2018), okul aile iş birliğinin okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ve çocuğun çok yönlü gelişimine önemli katkılar sağladığı (Cömert ve Güleç, 2004; Gültekin, 2000; Şahin ve Kalburan, 2009) şeklinde araştırma bulguları bulunmaktadır. 1986-2015 yılları arasında, Türkiye’de erken çocukluk çalışmalarını konu alan bir araştırmanın (Doma ve Toran, 2020) sonucuna göre, erken çocukluk ile ilgili bilimsel çalışmaların en çok odaklandığı konular arasında sırasıyla anne baba eğitimi, öğretmen eğitimi ve yetişkin eğitimi yer almaktadır. Bu sonuç, aynı zamanda Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması, karşılaşılan sorunların çözümü ve toplumsal farkındalığın artırılmasına yönelik neler yapılması gerektiğine ilişkin bir ipucu vermesi bakımından önem taşımaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin pek çok yasal metinde önemli kararlar alınmakta ve değişik hedeflere yer verilmektedir. Bu yasal metinler arasında yer alan Millî Eğitim Şûra Kararları (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a) incelendiğinde, okul öncesi eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılması, zorunlu hale getirilmesi, bağımsız anaokullarının sayısının artırılması, okul öncesi eğitimde tekli eğitime geçilmesi, okul öncesi eğitim programlarının güncellenerek geliştirilmesi, yönetici, öğretmen ve personelin eğitime yönelik öneri niteliğinde önemli kararlar yer almaktadır. Örneğin, 1953 yılında toplanan V. Millî Eğitim Şûrası’nda ilk defa okul öncesi eğitim ve anaokullarına ilişkin yasal düzenlemeler gündeme gelmiş ve isteğe bağlı okul öncesi eğitim kurumları açılması önerilmiştir. 1981 yılında toplanan X. Millî Eğitim Şûrasında ise, okul öncesi eğitim ile ilgili olarak, çağ nüfusu için Türkçe eğitime önem verilerek süreç içinde zorunlu hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinin belirlenmesi gerektiği şeklinde kapsamlı ve önemli kararlar alınmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için kurumlar arası iş birliği yapılması, eğitim programları ile ders materyallerinin geliştirilmesi, okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmenin planlanması, mevcut personelin eğitilmesi, temel eğitim okulları ile kız meslek liseleri bünyesinde ana sınıfları açılması önerilmiştir. Ancak, öneri niteliğindeki bu önemli kararların uygulamaya yansımadağı görülmektedir. Çünkü, Can’ın da (2020) belirttiği gibi, Türk Eğitim Sistemine yönelik okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar önemli önerilerin yer aldığı Millî Eğitim Şûra Kararları, uygulamaya yansımadağı ve fonksiyonel olmadığı için bilimsel ilkeler ve toplumsal mutabakat temelinde, yasal ve pedagojik bakımdan yeniden ele alınmalı, hükümetler üstü bir yapıda devletin temel eğitim politikalarına ve Türk Eğitim Sistemine yön verebilecek bir referans konumuna getirilmelidir.

2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2013), imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin okul öncesi eğitime erişimini sağlayacak şekilde, yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, erken çocukluk döneminin önemi belirtilerek, dil eğitimine erken başlanması gerektiği ifade edilmiştir. Plan sonunda, okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 4-5 yaş için %70 olarak hedeflenmiştir (DPT, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015-2019 Stratejik Eylem Planı’na (MEB, 2015) göre ise 2019 yılı itibarıyla, ilköğretim öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranının %92

olması hedeflenmiş ve okul öncesi dönemde ailelerden alınan katkı paylarının azaltılması, okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin, okul öncesi eğitime erişiminin desteklenmesi yönünde, çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir. MEB tarafından, eğitim ve öğretimde yol haritası olarak nitelendirilen, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018a), okul öncesi eğitimin insan yaşamındaki önemine vurgu yapılarak, toplumsal refahın artması ve ülkenin sosyal, kültürel ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın da ön koşulu olduğu belirtilmiştir. Belge kapsamında, erken çocukluk eğitimi alanına yönelik olarak, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması, erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde bütünlük bir sistemin oluşturulması ve şartları elverişsiz gruplarda, eğitimin niteliğinin artırılması şeklinde, üç temel hedef belirlenmiştir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG)(2016) raporunda, Türkiye'de son yıllarda okul öncesi eğitimde önemli gelişmeler yaşandığı, konunun eğitim politikalarında yer aldığı, MEB'in 2008 yılında okul öncesi eğitimde 5 yaş grubu için %100 okullaşma oranı açıklamasına rağmen, 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya geçen 4+4+4 eğitim sistemi nedeniyle, okula başlama yaşının aşağıya çekildiği ve bu yüzden, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmadığı, bu gelişmenin, okul öncesi eğitimde %100 okullaşma hedefini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Görüldüğü gibi, okul öncesi eğitimin önemi konusunda, geçmişten günümüze kadar pek çok yasal metinde, önemli kararlara ve hedeflere yer verilmiştir. Bu veriler, Türkiye'de okul öncesi eğitime erişim, hizmetlerin sunumu, eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin geliştirilmesi bakımından, yetersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenlerle, okul öncesi eğitime erişimin artırılması, eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin geliştirilmesi bakımından, yasal metinlerde ve raporlarda belirtilen bu kararların ve hedeflerin hayata geçirilmesine yönelik politikalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak, Toran ve Toprak'a (2020) göre, Türkiye'de uzun vadeli kalkınma planları ve strateji belgesi gibi yasal metinlerde görüleceği üzere çocukluk, neoliberal politikaların ve dönüşümün önemli bir yeri ve aracı olarak bu tür uygulamalardan olumsuz etkilenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2018 yılında okul öncesi eğitimde (anaokulları ve anasınıfları) resmî ve özel olmak üzere 31.246 kurumda, 78.852 derslikte, 84.257 öğretmen görev yapmakta ve toplam 1.501.088 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2018b). Türkiye'de 2019 verilerine göre ise okul öncesi eğitimde (anaokulları ve anasınıfları) resmî ve özel olmak üzere 31.813 kurumda (anaokulu sayısı: 10.669; ana sınıfı sayısı: 21.144), 81.297 derslikte, 93.302 öğretmen görev yapmakta ve toplam 1.564.813 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2019). 2020 yılı verileri incelendiğinde ise okul öncesi eğitimde (anaokulları ve anasınıfları) resmî ve özel olmak üzere 32.554 kurumda (anaokulu sayısı:11.485; ana sınıfı sayısı: 21.069), 85.528 derslikte 98.825 öğretmen görev yapmakta ve toplam 1.629.720 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2020b). Görüldüğü gibi, önceki yıllara göre, okul öncesi eğitimde okul, derslik, öğretmen ve öğrenci sayısında önemli artışlar yaşanmıştır. Okul öncesi eğitime verilen önem ve farkındalığın artmasıyla; kurum sayısı ve kuruma devam eden çocuk sayısında önemli gelişmeler olmaktadır. Bu niceliksel gelişme olumlu olmakla birlikte, bu gelişmenin okul öncesi eğitimin niteliğine etkisinin aynı oranda olması arzulanan bir durumdur.

Okul öncesi eğitimin Türkiye'deki genel görünümünün daha iyi anlaşılabilmesi için uluslararası göstergeleri incelemek daha yararlı olacaktır. Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü'nün (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]) göstergelerine göre, Türkiye'de üç yaşındaki çocukların yalnızca %9'u okul öncesi eğitime kayıt olurken, bu oran OECD ülkelerinde %78'dir. Türkiye'de iki yaşındaki çocukların neredeyse hiçbiri okul öncesi eğitimde yer almazken, bu oran OECD ülkelerinde %37'dir. Ayrıca, OECD ülkelerinde beş yaşın altındaki çocukların okul öncesi eğitime katılımı yaygın olmasına rağmen, Türkiye'de küçük çocukların okul öncesi eğitime katılım oranının %32 ile çok yaygın olmadığı, OECD ülkelerindeki oranın ise %87 olduğu belirtilmektedir (OECD, 2017). TEDMEM'in (2019a) raporuna göre, Türkiye'de okul öncesi eğitime yapılan yatırım, OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında oldukça düşük düzeydedir. 2015 yılı itibarıyla, Türkiye'de Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH)'nin yalnızca %0.2'si okul öncesi eğitime ayrılırken, bu oran OECD ülkelerinde ortalama %0.8 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt oranlarının da OECD ortalamasının altında yer aldığı belirtilmektedir. OECD tarafından yayımlanan "Bir Bakışta Eğitim 2019" raporu incelendiğinde (TEDMEM, 2019b), OECD ortalamasına göre, üç yaşın altındaki çocukların üçte biri erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Türkiye'de ise üç yaş altında bulunan çocukların sadece binde üçü erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Oysa, Hollanda, Danimarka, İsrail, İzlanda, Lüksemburg, Kore, Norveç

ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde erken çocukluk eğitimi alanların oranı %50'den fazladır. Ayrıca, Türkiye'de 2005-2017 döneminde 3-5 yaş grubunda bulunan çocukların okullaşma oranları üç kat artmış olmasına rağmen, OECD ülkeleri arasında en düşük orana sahiptir. OECD'nin (TEDMEM, 2020) 2020 verilerine göre, okul öncesi eğitim pek çok ülkede 3-5 yaş arası ile sınırlı kalmayıp üç yaş öncesini de dâhil edecek şekilde genişletilmektedir. Ancak, Türkiye'de bir önceki yıla oranla gerileme olmuş ve 3 yaş altındaki her 1000 çocuktan sadece ikisi (%0,2) erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanabilmektedir. 3-5 yaş okullaşma oranlarında yaşanan tüm ilerlemelere rağmen Türkiye %43 ile OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitimde çocuk başına yapılan ortalama 5.000 dolarlık harcama da OECD ortalamasının (ortalama 9.000 dolar) gerisindedir. Bu sonuçlar, Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, geliştirilmesi, nitelikli okul öncesi eğitime erişimin sağlanması ve desteklenmesine yönelik, sürdürülebilir eğitim politikalarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul öncesi eğitimin Türkiye'deki mevcut durumunun eğitim politikaları bağlamında bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyulması, okul öncesi eğitim uygulamalarının işlevselliği ve niteliğinin sağlanması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olması ve nitel araştırma deseninde yürütülmesi, okul öncesi eğitimin genel durumunu bir bütün olarak ve daha kapsamlı olarak ele alması bakımından okul öncesi eğitim alanında yapılan diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Çünkü, literatürde, farklı katılımcılarla okul öncesi eğitimin farklı alanlarına ilişkin araştırmalar olmakla birlikte, okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak okul öncesi eğitimde, eğitim programı, eğitim politikaları, veliler, ekonomik durum, çocuklar, yönetim, denetim ve rehberlik, okul personeli, mevzuat, fiziksel koşullar ve geleceğe yönelik öneriler boyutlarında kapsamlı araştırmaların olmaması, bu araştırmanın literatüre en önemli katkıları olarak belirtilebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul öncesi eğitimin genel durumunu ortaya koymak ve okul öncesi eğitime yönelik öneriler geliştirebilmektir. Araştırmanın problem cümlesi "Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin genel görünümü nasıldır? Okul öncesi eğitimin gelişimi için neler yapılabilir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Okul yöneticilerinin görüşlerine göre;

1. Okul öncesi eğitimin genel görünümü nasıldır?
2. Okul öncesi eğitimin gelişimi için neler yapılabilir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmada kullanılan yönteme ilişkin olarak araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik, verilerin analizi ve araştırmanın sınırlılıkları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, nitel olarak yürütülen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir. Strauss ve Corbin'e (1988; akt. Ekiz, 2013) göre, nitel araştırma yöntemi araştırmanın odağında yer alan kişilerin tecrübeleri ve görüşlerine göre ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenmesine olanak sağladığı için tercih edilmektedir.

Nitel araştırmalar, her türlü gerçekliğin bireyler tarafından sosyal çevrenin etkileşimi yoluyla oluşturulduğu varsayımına dayanmakta (Merriam, 1998), belirli bir konu ile ilgili olarak daha derinlemesine ve detaylı verilerin elde edilmesine imkân sağlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006; Patton, 2015; Singh, 2007). Araştırma, nitel araştırma türü olan olgubilim deseni olarak tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, olgubilim deseni; insanların farkında oldukları ama derin bilgiye sahip

olmadıkları olgulara ilişkin algılarını, yaşantılarını ve bunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu desende, veri kaynağı konumundaki kişi veya gruplar, araştırma ile ilgili olguyu doğrudan yaşayan ve konu ile ilgili deneyimi bulunan kişilerden oluşmaktadır. Yani, Gliner, Morgan ve Leech'e (2015) göre, katılımcıların mutlaka çalışılan olgu veya konu ile ilgili bir yaşantıları olmalıdır. Araştırma kapsamında, okul öncesi eğitim ile ilgili deneyimi bulunan ve aktif olarak görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak, araştırma konusunda derinlemesine veriler elde edebilmek amacıyla nitel araştırma türü olan olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Merkezi'nde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı; 3 bağımsız anaokulu, bünyesinde anasınıfları bulunan 3 ortaokul ve 14 ilkokulda görevli olmak üzere toplam 19 okul yöneticisinin gönüllü katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın öncelikle bağımsız anaokullarında görevli okul yöneticileri ile yürütülmesi planlanmıştır. Ancak, araştırmanın yürütüldüğü bölgede yeterli sayıda bağımsız anaokulu bulunmaması ve diğer bağımsız anaokulu yöneticilerinin de araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamak istemedikleri görülmüştür. Bu yüzden hem yeterli sayıda katılımcıya ulaşabilmek hem de veri çeşitliliği sağlayabilmek amacıyla, araştırmaya gönüllü katılım sağlayan bağımsız anaokulu yöneticilerinin yanında, bünyesinde ana sınıfı bulunan ortaokul ve ilkokul yöneticilerinden gönüllü olanların da araştırmaya katılım sağlamalarına karar verilmiştir. Böylece, katılımcı grubun belirlenmesinde, katılımcıların görevli oldukları kurumda okul öncesi eğitim faaliyetinin yürütülmesi esas alınmış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde belirli amaca uygun belirlenen örneklem üzerinde çalışıldığı için, örneklemden yola çıkarak genelleme yapılamaz ancak, belirlenen örnekleme ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bir çözümleme gerçekleştirilir (Şimşek, 2012). Araştırmada bağımsız anaokulu, bünyesinde anasınıfları bulunan ortaokul ve ilkokul yöneticilerinin görüşleri maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile elde edilerek Glesne'in (2016) belirttiği gibi, birbirinden farklı özellikleri taşıyan ve farklı kurumlarda görevli katılımcıların bir durum, olay, olgu hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belli bir problemin araştırılması sürecinde, taraf olacak veya görüşlerine başvurulacak kişilerin maksimum derecede çeşitliliğini garanti altına almak ve bu çeşitliliğin üzerinde uzlaştığı ortak olguların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada çalışma grubu belirlenirken araştırmacıların kolay erişim sağlayabilmeleri ve okul yöneticilerinin gönüllü katılımı esas alınmıştır. Böylece araştırmada daha hızlı, kolay ve kapsamlı verilerin sağlanmasına çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), amaçlı örnekleme yönteminin daha az genellenebilir olduğunu ancak, az maliyetli olmasının avantaj olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin demografik özellikleri incelendiğinde, 19 okul yöneticisinden altı kişi (%31,57) kadın, 13'ü (%68,42) ise erkeklerden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinden 11'i (%57,89) okul müdürü, sekiz kişi (%42,1) ise okul müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin çoğunluğu (f=10) 21 yıl ve üzeri, bir bölümü (f=8) ise 11-20 yıl arası kıdeme sahiptir. Bu sonuç, katılımcıların okul yöneticiliğinde tecrübeli olduklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin mezun oldukları alanlar incelendiğinde, 11'i sınıf öğretmenliği, üç kişi okul öncesi öğretmenliği, beş kişi ise farklı branşlardan (fizik öğretmenliği, matematik öğretmenliği iki kişi, sanat tarihi ve tarih) mezun olmuştur. Okul yöneticilerinin öğrenim durumu incelendiğinde iki kişi ön lisans, 13 kişi lisans, dört kişi ise yüksek lisans mezunudur. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun (f=11) çalıştığı okullarda ikili eğitim yapılmaktadır. Okul yöneticilerinin 16'sı, bünyesinde anasınıfları bulunan okullarda görevli olup, üçü bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin görevli olduğu okullarda, sınıf başına ortalama 18 öğrenci düşmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacıların hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme esnasında soruların düzenlenmesine ve tartışılmasına olanak sağlamakta, katılımcılara da esneklik sunmaktadır (Ekiz, 2013). Görüşme formu hazırlanırken kapsamlı bir literatür taraması, öğretmen görüşleri ve alanda çalışan okul yöneticilerinin

görüşleri doğrultusunda 12 açık uçlu sorunun yer aldığı taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Alanda çalışan öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan ön görüşmelerde araştırmanın okul yöneticileri ile yürütülmesinin daha uygun olacağı değerlendirilmiştir. Oluşturulan taslak görüşme formunun geçerliğini belirleyebilmek için iki okul müdürü ve iki okul müdürü yardımcısı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde sorular anlam, içerik ve yapı bakımından yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim, eğitim yönetimi ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarında çalışan üç akademisyenin görüşleri alınmıştır. Böylece, görüşme formunda kişisel verileri elde etmeye yönelik 10 anket sorusu ile 11 açık uçlu sorunun yer almasına karar verilmiştir. Görüşme formunda okul yöneticilerine okul öncesi eğitim ile ilgili eğitim programı, eğitim politikaları, veliler, ekonomik durum, çocuklar, yönetim, denetim ve rehberlik, okul personeli, mevzuat ve fiziksel koşulların okul öncesi eğitime etkilerine yönelik sorular sorulmuş, ayrıca önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Örneğin; Okul öncesi eğitim programlarının yeterliliği ve uygulaması nasıldır? Okul öncesi eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkileri nelerdir? Okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için neler yapılabilir? şeklinde sorulara yer verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri toplanmadan önce, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden 14.12.2018 tarih ve 05 sayılı Etik Kurulu Onayı ile Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 28.01.2019 tarih ve 1889939 sayılı araştırma izni alınmıştır. Görüşmeler Etik Kurulu Onayı ve araştırma izni alındıktan sonra, Şubat 2019-Mart 2019 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 19 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmayacak şekilde katılımcıların uygun bulunduğu saatlerde görev yaptıkları okullarda, araştırma hakkında bilgi verilmesi ve onaylarının alınması sonrasında başlanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler 30 ile 40 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşme sonucu elde edilen veriler, katılımcıların tercihi doğrultusunda araştırmacılar tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde Y1, Y2, Y3... şeklinde kodlanarak herhangi bir yorum, ekleme veya çıkarma yapılmadan doğrudan sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik alınan bazı önlemler bulunmaktadır. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemlemesi anlamına gelmektedir. Araştırmacının bu süreçte esnek olması geçerlik konusunda önemli bir kazanç sağlamaktadır. Böylece araştırmacı gerekli gördüğü noktalarda ek sorular sorabilir ve plan dışında farklı görüşmeler yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada verilerin analizinde geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik bazı aşamalar takip edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik bazı stratejiler izlenmektedir. Bu stratejiler (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2006), inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir. İnandırıcılık araştırmacıların konu ile ilgili yorumlarının gerçeğe uygun olması durumudur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada yorumlar elde edilen bulgulara dayalı yapılmış ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmanın konusu ve amacına uygun olarak katılımcı görüşlerine başvurulmuş, katılımcı görüşleri alındıktan sonra katılımcılara ayrıca teyit amacıyla gösterilmiştir. Verilerin analizi aşamasında ise elde edilen veriler farklı alan uzmanlarının (Çocuk Gelişimi, Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme) görüşlerine sunulurken kod ve temaların uyumluluğu sağlanmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik kullanılan diğer strateji olan aktarılabirlik, Creswell'e (2002) göre, nitel araştırmaların genellenebilirliği olarak ifade edilmekte, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem ile mümkün olmaktadır. Bu araştırmada da elde edilen araştırma süreci ve bulgular ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği gibi, özellikle nitel araştırmalarda verilerin analizi ve yorumunda farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Bu nedenle, araştırmacıların oluşturduğu kod ve temalar farklı alan uzmanları tarafından tekrar incelenmiş ve kodlamaların büyük oranda uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Kodlamanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994), [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100, formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum .83 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirlığın %70'ten büyük olması, kodlamanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Tema ve alt temalara bağlı belirlenen kodlar daha sonra kendi içinde tekrar analiz edilerek temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2002). Verilerin analizi sonucunda 10 tema ve 14 alt tema ortaya çıkmış ve verilerin analizi bu tema ve alt temalara göre yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla; Creswell'in (2002) vurguladığı gibi, a) bulgular ilişkili olduğu duruma göre yorumlanmış, b) alt temaların iç tutarlılığına yönelik içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik kriterleri esas alınmıştır. Araştırmanın iç güvenirlğini sağlamak amacıyla, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi işlem basamakları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Nitel veri analizi türleri arasından en çok tercih edilen yöntemlerden biri olan içerik analizi, ağırlıklı olarak görsel ve yazılı metinlerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Tümünden gelimci bir yolun izlendiği içerik analizinde ilk olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştiren, sonrasında incelemiş olduğu veriler içerisinde bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle veya resimleri sayan araştırmacı, kategori geliştirme aşamasında dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinde araştırma yapmayı planlayan başka bir araştırmacının da aynı sonuçlara ulaşabileceği kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001; akt. Özdemir, 2019). Nitel verilerin analizi sürecinde aşamalı olarak sırasıyla veriler kodlanır, temalar bulunur, kodlar ve temalar düzenlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Zhang ve Wildemuth, 2009). Araştırmada verilerin analizinde bu süreç takip edilmiştir. Araştırmada öncelikle elde edilen veriler ayrıntılı olarak incelenmiş, amaca uygun ifadeler ile kodlar oluşturulmuştur. İki farklı kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlama işlemi yürütülmüştür. Bu süreçte, kodlar arasındaki farklılık ve benzerlikler incelenmiştir. Birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek Tablo 1'de görüldüğü gibi 10 farklı tema oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda 14 alt tema ve 74 kod oluşturulmuş ve bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın en önemli sınırlılıklarından biri, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde ve bölgede yeterli sayıda resmî bağımsız anaokulu/okul öncesi eğitim kurumu bulunmaması nedeniyle çalışma grubuna farklı kurumlarda görevli okul yöneticilerinin dahil edilmesidir. Ayrıca bu araştırma, katılımcılara yönetilen açık uçlu sorulara verilen yanıtların nitel araştırma yöntemleri kullanılarak analizi ile sınırlıdır.

### **Bulgular**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırma sorularına yönelik görüşlerinin genel olarak analizi sonucunda, elde edilen ana temalar, Tablo 1'de sunulmuştur.



**Tablo 1.** Okul Öncesi Eğitimin Genel Durumu

	Temalar	Görüş Sayısı (f)
Okul öncesi eğitim	Fiziksel koşullar	36
	Eğitim politikaları	25
	Yasal düzenlemeler	24
	Veliler	21
	Ekonomik faktörler	19
	Okul personeli	18
	Denetim ve rehberlik sistemi	13
	Çocuklar	11
	Eğitim programları	8
	Yönetimsel faktörler	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin araştırma sorularına yönelik görüşleri 10 tema altında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimin genel durumuna ilişkin görüşleri, görüş sıklığı esas alındığında sırasıyla, fiziksel koşullar, eğitim politikaları, yasal düzenlemeler, veliler, ekonomik faktörler, okul personeli, denetim ve rehberlik sistemi, çocuklar, eğitim programları ve yönetimsel faktörler olarak belirtilmiştir. Tablo 1’de yer alan okul öncesi eğitimin genel durumuna ilişkin temalara bağlı alt temalar ve okul yöneticilerinin görüşlerine ilişkin kodlar, aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Bulguların sunumu katılımcıların görüş sıklığına göre verilmiştir.

### Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Koşullar

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun fiziksel koşullarına ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Koşullara Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Fiziksel koşullar	İç mekân alanları	Yemekhanenin olmaması	9
		Tuvalet ve lavaboların uygunsuzluğu	4
		Sınıf büyüklüklerinin yetersiz olması	3
		Sınıfların yeterince güneş almaması	3
		Derslik sayısının yetersizliği	2
	Dış mekân alanları	Okulun bahçesi ve oyun alanlarının yetersizliği	10
		Okul bahçesindeki oyuncak ve materyallerin yetersizliği	6

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerine göre, fiziksel olanaklar itibariyle en çok öne çıkan bulgu, okul bahçesinin ve oyun alanlarının yetersizliği ile yemekhanenin olmamasıdır. Araştırmaya katılan 19 yöneticiden 10’u okul bahçesinin yetersiz olduğunu, anasınının yemekhanesinin olmadığını (f=9) belirtmiştir. Ayrıca, okul bahçesinde yer alan oyuncak ve diğer materyallerin yetersizliği (f=6), tuvalet ile lavaboların uygun olmaması (f=4), sınıf büyüklüklerinin yetersizliği ve güneş almaması (f=3), derslik sayısının yetersizliği (f=2) olumsuzluk olarak belirtmiştir.

Fiziksel koşullarla ilgili olarak bir katılımcı, “Çocukların yaparak yaşayarak öğrenebileceği bir alan yok, mesela bir bahçe, okul bahçemiz var ancak, yeşil alan yok, beton çocuklar açısından sıkıntı yaratabilir. Çocuklar düşüp yaralanabilir, sınıf büyüklüklerimiz çocuk sayısına uygun, sınıflar biraz karanlık, sadece yeterince güneş almıyor, yeterli alanımız olmadığı için alt katta bir sınıfı anasınıfına çevirmek zorunda kaldık, onun dışında çocukların enerjilerini atabileceği bir bahçemiz yok.” (Y2), şeklindeki görüşü ile okulun bahçesinin ve sınıfların yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Okul bahçesinin ve yemekhanenin yetersizliği ile ilgili olarak bir katılımcı “Sınıf ortamı olarak yetersizlik yok, araç gereç olarak gayet iyi durumdayız, bahçe olarak yeterli değiliz, oyun alanımız özellikle, yeşil alanımız yok, sadece bir tane kum havuzumuz var, kişisel ilişkilerle bazı şeyleri hallediyoruz, bu şekilde materyal desteği alıyoruz. Onun

dışında, yemekhanenin olmaması da büyük bir sorun, yemek sınıfta yeniyor, yemek sonrası temizlik yapılıyor ama bu süre zarfında çocuklar bekletiliyor.” (Y14), şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıfların, bahçenin ve yemekhanenin yetersizliğine ilişkin olarak bir katılımcı “Sınıflarımız geniş değil, alan yetersiz, önceki yıl kullandığımız binada yıkım kararı alındığı için buraya taşındık, burası da anasınıfına uygun değil, mecbur kaldık. Özellikle bahçemiz çok yetersiz, alan geniş ancak, yeşil alan yok, anasınıfı çocukları için uygun değil, çocuklar bütün gün ders yapıyor ancak, nefes alabilecekleri, koşup oynayabilecekleri bir bahçe yok. Aynı bir yemekhanemiz yok, çocuklar sınıfta yemek yiyorlar, tabii hijyen açısından yemek yedikleri yerde oyun oynamaları doğru değil, ama imkânlar bu şekilde.” (Y3), şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer bir katılımcı ise, “Anasınıfının ayrı bir mutfağı, yemekhanesi yok, sınıfta yemekler yeniyor, tuvaletler ayrı ancak, ilkokula uygun, o konuda bir düzenleme yapamadık. Bahçemiz yetersiz, özellikle parkımız, zaten bu çocuklar bütün gün okulda, okul bitince de eve hapsolüyorlar, enerjilerini boşaltamıyorlar, bu konuda evden farkı yok açıkçası.” (Y7), görüşü ile okulun iç ve dış mekân bakımından okul öncesi eğitime uygun olmadığını belirtmektedir.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde fiziksel koşullara ilişkin görüşleri incelendiğinde, okulların iç mekân (sınıflar, tuvalet, lavabo vb.) ve dış mekân (okul bahçesi vb.) bakımından yeterli olmadığı, bu durumun öğrencilerin nitelikli eğitim almalarını engellediği ve okul öncesi eğitimi olumsuz etkilediğine yönelik görüşler belirtildiği görülmektedir.

### Okul Öncesi Eğitim Politikaları

Okul yöneticilerinin, okul öncesi eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkilerine yönelik görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Eğitim Politikalarına Yönelik Görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Eğitim politikaları	Zorunlu pilot uygulama	Devam zorunluluğuna yönelik yaptırım uygulanmaması	10
		Katkı ücreti alınması nedeniyle velilerle problemler yaşandı	4
		Öğrenci sayısının artması	3
		Fiziksel altyapıya bağlı sorunlar	3
		Pilot uygulama ile birlikte okullarda personel sorunu yaşandı	2
	4+4+4 eğitim uygulamasının etkisi	4+4+4 eğitim uygulamasının etkisine yönelik fikrim yok	16
		Çocukların okula hazır olmaması ve okul kaygısı	2
		Velinin anasınıfına olan ilgisi azaldı	1

Tablo 3’e göre, okul yöneticilerinin çoğunluğunun (f=10) görüşü, zorunlu pilot uygulamanın devam zorunluluğuna yönelik yaptırım olmaması nedeniyle okul öncesi eğitime katılımı etkili olmadığı, kayıtların yapıldığı ancak yeterli düzeyde devam sağlanmadığı yönündedir. Bazı okul yöneticileri (f=4) ise eğitim sürecinde alınan katkı payı ücreti nedeniyle velilerle problemler yaşandığını, fiziksel altyapı yetersizliği (f=3), öğrenci sayısının artması (f=3) ve okullardaki personel yetersizliğinin (f=2), zorunlu pilot uygulamada sorunlar yarattığını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin tamamına yakını (f=16), 4+4+4 eğitim uygulamasının okul öncesi eğitime ne tür etkileri olduğu konusunda bilgileri olmadığını belirtmiştir.

Bazı katılımcılar, 4+4+4 eğitim uygulama sürecinde çocukların okula hazır olmadıklarını ve okul kaygısı yaşadıklarını (f=2), velilerin anasınıfına ilgilerinin azaldığını (f=1) düşünmektedir. Bu konular ile ilgili olarak bir katılımcı “Okula başlama yaşında yapılan değişikliği doğru bulmuyorum, okula hazır olmayan çocuklar 1.sınıfa başladı, daha önce hiç okul öncesi eğitim almayan çocuklar okula başladı. Veliler, hem okul öncesi eğitimin önemini bilmediği için hem de ücretsiz olduğu için 1. sınıfa tercih etti, anasınıfına olan ilgi azaldı” (Y5), şeklinde görüş belirtirken, diğer bir katılımcı ise “4+4+4 eğitim sistemini desteklemiyorum. 7 yaş daha uygun, küçük yaşta okula başlayan çocukların bedensel gelişimi henüz ilkököl için yeterli düzeyde değil, çocuk zorlanıyor sonra ben yapamıyorum deyip okuldan soğuyor” (Y18), şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir katılımcı, katkı ücreti alınmasının olumsuzluklarını “Okul öncesi eğitim masraflı bir kademe, çoğu aile bunu karşılayacak durumda değil. Zorunlu denildiği için veli ücret talebine karşı çıkıyor, muhtarı alıp okula gelen veliler var, muhtar oradan şikâyete Valiliğe gidiliyor, Valilik Millî Eğitim Müdürlüğü’ne gönderiyor, Müdürlük ücreti siz karşılayın

diyor, bizim bunu karşılayacak bir bütçemiz yok, 100 çocuktan 2'sini karşılayabiliriz ancak, aida Valilik tarafından belirleniyor, 125 TL'yi geçemiyoruz, biz belirlersek belki 100 çocuktan 5'inin ücretini karşılayacağız" (Y11), şeklinde sıralamıştır.

Bir katılımcı okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının önemini "Okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum, ancak uygun şartlar sağlandığında çünkü, uygulama sırasında birtakım zorluklar yaşadık, özellikle derslik konusunda, derslik sayımız zaten yetersizdi, anasınıfına yer bulmak için oldukça uğraştık. Tamamen zorunlu olduğunda katılım daha da artacak, bu durumda da derslik ihtiyacı doğacak ya da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı artacak" (Y12), şeklinde ifade etmiştir.

Bir okul yöneticisi zorunlu okul öncesi eğitimin etkili uygulanmadığını "Zorunlu okul öncesi eğitim uygulamasının, istenilen amaca ulaşamadığını düşünüyorum. Ortaokul bünyesinde anasınıfları açıldı mesela, ben doğru bulmuyorum, derslik konusunda sıkıntı yaşadık, okulun bahçesinde bulunan müstemilatı anasınıfına çevirmek zorunda kaldık. Öğretmen ve hizmetli konusunda da sıkıntılar oldu, öğretmen ihtiyacını ücretli öğretmen yoluyla giderdik, okuldaki kadrolu hizmetlimizi de anasınıfına verdik" (Y10), şeklinde belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim politikalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, zorunlu pilot uygulamanın maddî ve fiziksel yetersizlikler, velilerin eğitim düzeyi ile velilerden katkı payı alınması gibi nedenlere bağlı olarak, çok başarılı olamadığı, öncelikle maddî ve fiziksel olanakların sağlanması sonrasında, okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiği belirtilmektedir. Özellikle, velilerden ücret talep edilmesinin okul öncesi eğitim talebini ve eğitime erişimi olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgularından biri de 4+4+4 eğitim uygulamasının okul öncesi eğitime olumsuz etkilerinin olduğunun belirtilmesidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun (16 kişi), 4+4+4 eğitim uygulamasının, okul öncesi eğitim uygulamalarına ne tür etkilerinin bulunduğuna yönelik bilgilerinin olmadığını belirtmiş olmaları, kapsamlı olarak araştırılması, incelenmesi, değerlendirilmesi ve üzerinde durulması gereken önemli bir bulgudur.

### Okul Öncesi Eğitimde Yasal Düzenlemeler

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanındaki yasal düzenlemelere ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul Öncesi Eğitimde Yasal Düzenlemelere Yönelik Görüşler

Tema	Kodlar	f
Yasal düzenlemeler	Öğretmenlerin teneffüs/ders aralarının olmaması	14
	Tekli eğitim ihtiyacı	8
	Ders süresinin uzunluğu	2
	Yeterlidir	1

Tablo 4'e göre, okul öncesi eğitim alanındaki yasal düzenlemelere ilişkin olarak okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (f=14) öğretmenlerin teneffüslerinin olmamasını, ikili eğitim uygulaması (f=8) ile ders sürelerinin uzun olmasını (f=2) olumsuzluk olarak belirtmiştir.

Bir okul yöneticisi, okul öncesi öğretmenlerinin teneffüslerinin olmamasının öğretmen ve öğrenciler açısından sorun olduğunu "Öğretmenlerin çalışma saatleri büyük sorun, bir kere teneffüsleri yok, teneffüs olması hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından iyi olur, öğretmenin de dinlenmeye hakkı var ancak, bu seferde çocuklarla kimin ilgileceği sorunu ortaya çıkar, o zaman tüm sınıflara yardımcı öğretmen verilmeli" (Y1), şeklinde ifade ederken, diğer bir okul yöneticisi ise "Teneffüs olmayışı bir problem, öğretmen için de çocuk içinde, öğretmen mola versin, kişisel ihtiyaçlarını giderebilsin ki, motivasyonu yükselsin, motivasyonu düşen öğretmen çocuğa da faydalı olamaz, bu da eğitimin kalitesini fazlasıyla etkiler" (Y12), şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer bir okul yöneticisi çocukların derse motivasyonu açısından ders aralarının önemini "50 dakikalık ders saati okul öncesi için fazla, çocukların dikkat süreleri kısa bir kere, o kadar zaman çocuğu sınıfta tutmak zor diye düşünüyorum" (Y12), şeklinde vurgulamış, bir başka okul yöneticisi de teneffüslerin gerekli olduğunu ve mevcut uygulamaların ise öğretmenleri olumsuz etkilediğini "Teneffüs olmalı, tabi sabah 08:30'da geliyorlar, öğlen

13:00'da çıkıyorlar, bir mola vermeleri lazım. Bu yıl, yine iyi durumdalar, stajyerleri var, geçtiğimiz yıl o da yoktu, tuvalete gitmek için bile zamanları yok. Mesela, öğretmen tuvalete gidecek, sınıfı kime emanet edecek, stajyer öğrenciye bırakıyor ama onlar sorumluluğu alamazlar, yasal dayanağı yok, yani öğretmenlerin nefes alacak vakitleri bile yok, bu da öğretmenin performansını düşürüyor” (Y19), şeklinde dile getirmiştir.

Bir okul yöneticisi, ikili eğitim uygulamasının öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli açısından olumsuzluklarını “İkili eğitimi desteklemiyorum, mesela toplantı yapacağız öğretmenleri bir araya toplamak için ya akşamları yapıyoruz ya da eğitime ara veriyoruz ayrıca aileler için de zor oluyor, çocuğu sabah bıraksa öğleden sonra kim bakacak? Öğleden sonra bıraksa aynı şekilde, bu nedenle birçok veli özel kurumları tercih etmek zorunda kalıyor” (Y5), şeklinde ifade ederek, tekli eğitimin önemine vurgu yapmıştır.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim ile ilgili yasal düzenlemelere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin teneffüs sürelerinin olmaması, ders sürelerinin uzun olması ile ikili eğitim uygulamasının eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin teneffüs süreleri ve ikili eğitim uygulamasının kaldırılmasına yönelik yasal düzenleme yapılmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

### Okul Öncesi Eğitimde Veliler

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde velilere ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Eğitimde Velilere Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Veliler	Veli tutumu	Velinin bilinçsizliği	5
		Velinin ilgisiz olması	3
		Öğretmenlerden beklenti ve taleplerin fazla olması	2
		Velinin çocuğunu tanımaması	1
		Kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz tutum sergilenmesi	1
	Okul-Veli İlişkisi	Yeterlidir	5
		Öğretmene müdahale edilmesi	5
		Okul ve aile arasında ortak tutum olmaması	2
		Öğretmene bakıcı muamelesi yapılması	2
		Öğretmenin yönlendirmelerini dikkate almaması	1

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticileri, velilerin öğretmenlere fazla müdahale ettiğini (f=5) ve velilerin okul öncesi eğitimin önemi konusunda bilinçsiz olduğunu (f=5) belirtmişlerdir. Ayrıca, velilerin ilgisizliği (f=3), öğretmene bakıcı muamelesi yapılması (f=2), öğretmenlerden farklı beklenti ve taleplerin fazla olması (f=2) ile okul ve aile arasında ortak tutum olmaması (f=2), öğretmenin yönlendirmelerinin dikkate alınmaması (f=1), veli ile ilişkili konular olarak belirtilmiştir. Bazı katılımcılar, velinin çocuğunu yeteri kadar tanımadığını (f=1) ve kaynaştırma eğitimi öğrencilerine karşı olumsuz tutum sergilediklerini (f=1) belirtirken, okul veli ilişkilerinin yeterli olduğuna ilişkin görüşler de (f=5) bulunmaktadır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Bir okul yöneticisi velilerin bilinçli olmadığına ilişkin olarak “Yeterli pedagojik bilgisi olmayan veliler, eğitim sürecinde öğretmene çok fazla müdahale ediyor. Ölçü kaçtığı anda, veli-öğrenci ve veli-öğretmen boyutunda sorun yaşanıyor. Mesela, aile şöyle bir şeyle gelebiliyor bize, diyelim okulda bir gösteri oldu “benim çocuğum daha iyi yapar, neden çiçek oldu? gibi” (Y2), şeklinde görüş belirtirken, diğer bir okul yöneticisi velilerin öğretmenlere müdahalede bulunduğuna ilişkin “Kayıt sırasında sorunlar başlıyor, her velinin beklentisi farklı, öğretmenlerden talepleri çok yüksek, kendileri sorumluluk almıyor, çocukları hakkında gerçekçi fikre sahip değiller, çocuklarını tanımıyorlar, öğretmene çok fazla müdahale ediyorlar” (Y5), görüşünü paylaşmıştır. Ayrıca, bir katılımcı velilerin yeterli düzeyde iş birliği yapmadığına ilişkin “Özel eğitim gerektirdiğini düşündüğümüz çocukları olan velilerimizle çok sorun yaşıyoruz hiçbir şekilde bizimle iş birliği yapılmıyor. Veli bu durumu saklamak istiyor, ilgili yerlere başvurmayı reddediyor” (Y7), şeklinde görüş belirtmiştir.

Bir diğer okul yöneticisine göre, “Bazı aileler, parayı vereyim, orada güvenli bir şekilde dursun, diye düşünüyor. Biz, ailelerle ev ev gezip görüştük. Okul öncesi eğitimin öneminden bahsettik, etkili olan veliler oldu, çocuklarını

yolladılar" (Y19), görüşü belirtilmiş, diğer bir okul yöneticisi ise "Aileler okul öncesi eğitimin öneminin farkında değiller, genelde komşular yolluyor, bizde yollayalım ya da evde duracağına okulda oyalansın, mantığı var" (Y13), görüşü ile velilerin okul öncesi eğitim konusunda yeterli farkındalıklarının olmadığını belirtmektedir.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde velilere ilişkin görüşleri incelendiğinde, velilerin öğretmenlere çok fazla müdahalede bulunduğu, bakıcı muamelesi yaptığı, alan dışı istek ve beklentilerinin olduğu, okula ve çocuklarına karşı ilgisiz davrandıkları, okul öncesi eğitimin önemi konusunda yeterli farkındalığın olmadığına yönelik görüşler belirtilmiştir.

### Okul Öncesi Eğitimde Ekonomik Faktörler

Okul yöneticilerinin, okul öncesi eğitimde ekonomik faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Eğitimde Ekonomik Faktörlere Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Ekonomik faktörler	Öğrenci Aidatları	Aidatların düzenli ve tam ödenmemesi	5
		Aidatların yetersizliği	4
		Ailenin okula aidat vermemesi	2
	Bütçe Yetersizliği	Öğrencinin okulda beslenme ihtiyacı	5
		Yardımcı personel ihtiyacı	1
		Sınıfların materyal/oyuncak ihtiyacı	1
		Kırtasiye ihtiyacı	1

Tablo 6 incelendiğinde, okul yöneticilerinin en çok okul aidatlarının düzenli ve tam ödenmemesi (f=5) ve bütçe yetersizliği nedeniyle öğrencinin okuldaki beslenme ihtiyacının okul tarafından karşılanmadığı (f=5) konusunda görüş belirttikleri görülmektedir. Bazı yöneticiler (f=4) ise aidat miktarının az olduğunu, katılımcıların bir bölümü (f=2) ise ailelerin aidat vermek istemediğini belirtmektedir. Ayrıca, bütçe yetersizliği nedeniyle yardımcı personel, materyal ve kırtasiye malzemesi ihtiyacı bulunduğu belirtilmiştir.

Bir katılımcı aidatların düzenli ödenmediğini "Aidatlar düzenli yatırılmıyor, hiç yatırmayanlar da var, hatta imkânı olup yatırmayanlar da var, yatırmayanlar olduğunda bütçe sıkıntıya giriyor" (Y1), şeklinde açıklarken, aidatların yetersiz olduğuna yönelik bir katılımcı da "Okul bütçesi okul aile birliği ve sosyal kulüp gelirlerinden oluşuyor. Anasınıfı aidatı üst limiti bu yıl valilikçe 125 TL olarak belirlendi, bir tane yardımcı personelimiz var okul aile birliği bütçesi ile aldığımız bize aylık maliyeti 3.500 TL civarında, aidatlar ise ucu ucuna yetiyor, bir iki ay vermeyen oldu mu sistem aksıyor" (Y14), şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Bir katılımcı, okulun bulunduğu bölgenin aidat ödenmesini olumsuz etkilediğini "Dezavantajlı bölgede bulunduğumuz için aidat almıyoruz, öğrenciye okulda beslenme veremiyoruz, beslenme için öğretmenimiz liste veriyor, veliler beslenme çantası hazırlıyor, o şekilde yemeği karşılıyor" (Y6), şeklinde açıklarken, diğer bir katılımcı ise "Geçtiğimiz yıl daha az aidat alıyorduk bu yıl yemek firmasını değiştirdik aidatı biraz artırdık. Anasınıflarındaki öğrenci sayımız düşük olduğu için döndüremiyoruz, bu ücreti sadece yemek ve temizlik malzemeleri için kullanıyoruz, ekstra bir şey çıktığında mesela, oyuncak ihtiyacı oluyor karşılamakta zorlanıyoruz" (Y13), görüşü ile aidatların yeterli olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı, "Anasınıfının bütçesi aidatlardan oluşuyor aidat almıyoruz, yemek için ücret almıyoruz. Beslenme için yemek programı veriliyor, programa göre her çocuk beslenmesini getiriyor. Gönül ister ki, biz bu imkânı sağlayalım çocuklarımıza ancak, aidat almadan çok zor" (Y19), görüşü ile anasınıfı bütçesinin yetersizliği nedeniyle aidat almak zorunda kaldıklarını belirtmektedir.

Okul yöneticilerinin, okul öncesi eğitimde ekonomik faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, okulun eğitim giderlerinin genellikle aile desteği ile karşılanmaya çalışıldığı ancak, ailelerin aidatı düzenli ödemedikleri, aidat alınmayan bazı okullarda öğrencilere beslenme desteği sağlanmadığı, çocukların beslenme ihtiyaçlarının evden karşılandığı ve bütçe yetersizliğine bağlı olumsuzluklar yaşandığı anlaşılmaktadır.

## Okul Öncesi Eğitimde Okul Personeli

Okul yöneticilerinin, okul öncesi eğitimde okul personeline ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Okul Öncesi Eğitimde Okul Personeline Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Okul personeli	Personelin niceliği	Yardımcı personel ihtiyacı	10
		Olumsuzluk yoktur	7
		Rehber öğretmen ihtiyacı	3
		Olumsuzluk yoktur	7
	Personelin niteliği	Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi	3
		Yardımcı personelin nitelik ihtiyacı	1
		Yardımcı personel/hizmetlinin başka işlerle ilgilenmesi	1

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcılar yardımcı personel ihtiyacı (f=10) ve rehber öğretmen ihtiyacı (f=3) olduğunu, öğretmenlerin kendilerini geliştiremediklerini (f=3) belirtmişlerdir. Katılımcılardan yedi kişi personel sayısı, yedi katılımcı da personelin niteliği ile ilgili olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu konuda, bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Yardımcı personel ihtiyacına yönelik olarak bir katılımcı *“Yardımcı personel sayımız hiç yeterli değil, bir tane personelimiz var, onu da hizmet alımı olarak alıyoruz, aidatın büyük çoğunluğu oraya gidiyor. Okul öncesi öğretmenlerimiz genel olarak iyi, daha önce görev yaptığım okulda özellikle, kıdemi fazla olan öğretmenler, her türlü değişime ayak diriyordu, kurs olur, seminer olur, katılmak istemiyordu”* (Y11), görüşünü belirtirken, diğer bir katılımcı *“En büyük sorun yardımcı personel, bir tane İŞ-KUR personelimiz var, o da okul açıldıktan bir ay sonra başladı, kadrolu da bir tane personelimiz var ancak, erkek olduğu için onu anasınıfına vermedik, İŞ-KUR personeli geçici oluyor, sürekli bir personel sağlanmalı ya da illa bir İŞ-KUR personeli yollanacaksa bizim fikrimize göre, o kişinin bir ya da iki yıl daha okulumuzda çalışması sağlanmalı”* (Y12), şeklinde yardımcı personel ihtiyacını dile getirmiştir. Ayrıca, diğer bir katılımcı da yardımcı personelin ana sınıfına yeterli olmadığını *“Okulumuzda iki sözleşmeli, 3 TYP (Toplum Yararına Personel)’li, bir tane de kadrolu personelimiz var. Anasınıfı için yardımcı personelimiz yetersiz, bir tane hizmetli, anasınıfı ile ilgileniyor ama sadece orası değil, onun dışında diğer işlerle de ilgileniyor. Anasınıfı için personel sıkıntısı yaşıyoruz. Dışardan hizmet alımı olarak alsak, anasınıfı aidatını yükseltmemiz gerekecek”* (Y18), sözleriyle belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bir okul yöneticisi rehber öğretmen ihtiyacına yönelik olarak *“Okuldaki öğrenci sayımız 200”ün altında olduğu için rehber öğretmen verilmiyor, bazı okullarda üç tane rehber öğretmen var. Okulumuza haftanın bir günü rehber öğretmen geliyor, sorunlu öğrencileri yönlendiriyoruz ama, ne kadar rehberlik yapacak hangi sorunu çözecek, kaldı ki anasınıfıyla ilgilenecek vakti bile kalmıyor. Özellikle dezavantajlı okullarda rehber öğretmen mutlaka olmalı, çocuk diyelim özel eğitim gerektiriyor, bunu en baştan çözeceksin ki geç kalınmasın, esas bu ailelere ve çocuklarına rehberlik edilmeli”* (Y19), şeklinde görüş belirtirken, diğer bir okul yöneticisi ise yardımcı öğretmen ihtiyacı bulunduğuyla ilişkin olarak *“Bir de tabi sınıflarda mutlaka bir yardımcı öğretmen olması gerekir, yardımcı personeller gibi değil ama çocuk gelişimi konusunda eğitilmiş biri, gerekli pedagojik formasyona sahip biri olmalı, o zaman öğretmenler de rahatlıkla mola verebilir”* (Y6), görüşünü belirtmiştir.

Görüldüğü gibi okul yöneticileri, özellikle yardımcı personel ihtiyacı bulunduğunu, yardımcı personel konusunda geçici ve kısa süreli istihdamın sorun yarattığını, alan uzmanı yardımcı öğretmen ile rehber öğretmen ihtiyacının bulunduğunu belirtmişlerdir.

## Okul Öncesi Eğitimde Denetim ve Rehberlik

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Okul Öncesi Eğitimde Denetim ve Rehberlik Uygulamalarına Yönelik Görüşler

Temalar	Kodlar	f
Denetim ve rehberlik	Yeterlidir	9
	Müdürlerin okul öncesi alanına ilişkin bilgi eksikliği, öğretmene rehberlik yapamaması	5
	Denetimin objektif yapılmaması	3
	Müdüre tam yetki verilmemesi	2
	Denetimde pedagojik boyutun ihmal edilmesi	1
	Geribildirim mekanizmasının olmaması	1
	Müdürün iş yükünün artması	1

Tablo 8 incelendiğinde, bazı okul yöneticileri denetim ve rehberlik uygulamalarının yeterli olduğunu (f=9) belirtirken, bazı okul yöneticileri ise müdürlerin okul öncesi eğitim alanında eksik bilgilere sahip olmasından dolayı, öğretmenlere rehberlik yapamadığını (f=5), denetimin objektif yapılamadığını (f=3), denetim ve rehberlik konusunda müdüre tam yetki verilmediğini (f=2) ifade etmiştir. Ayrıca, denetimde pedagojik boyutun ihmal edildiği (f=1), geribildirim mekanizmasının olmadığı (f=1) ve müdürün iş yükünün arttığı (f=1) belirtilmiştir.

Bir katılımcı, öğretmen denetimlerinin yeterli olmadığını ve etkili rehberlik yapılamadığına ilişkin olarak *“Fiziksel denetim halâ Bakanlık müfettişleri tarafından denetleniyor, öğretmenleri artık biz denetliyoruz. Denetimden kastım, sınıfları ara sıra ziyaret edip gözlem yapıyorum, öğretmenlerin programlarını kontrol ediyorum. Rehberlik alanında tabi çok fazla alan bilgim yok, rehberlik yapamıyoruz, o konuda eksik olduğumuzu kabul ediyorum”* (Y1), şeklinde görüş belirtirken, diğer bir katılımcı ise okul yöneticilerinin denetim ve rehberlik bakımından yeterli olmadıklarına ilişkin olarak *“Mevcut sistemde müdürün, her dönem denetim yapması isteniyor. Zaman açısından sıkıntımız yok ancak hem denetim hem rehberlik açısından yeterli donanım ve bilgiye sahip değiliz, yönerge üzerinden yapmaya çalışıyoruz. Bu konuda en az ilköğretim müfettişleri kadar bilgiye sahibiz, şu anki sistem istenen koşullarda değil, yeterli altyapıya sahip olmadığı için çalışır vaziyette değil”* (Y10), şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir katılımcı, okul öncesi eğitim alanında yeterli olmadıkları için etkili bir denetim ve rehberlik faaliyeti yürütemediklerine ilişkin olarak *“Şu an Bakanlık müfettişleri yöneticileri denetliyor, müdürlerde öğretmenleri ancak, mevcut sistemin özellikle rehberlik açısından işlevsel olmadığını düşünüyorum. Okul öncesi alanı, aşına olmadığımız bir alan, yeterli rehberlik sağlayamıyoruz... Denetim açısından da şöyle sorunlar olabiliyor sürekli aynı ortamayız, kişisel ilişkiler biraz daha ön planda olabiliyor, bazen farkında olmadan yanlış bir değerlendirme yapabiliyoruz. Bakanlığın bize sunduğu çizelge anasınıfına çok uygun değil”* (Y13), görüşünü ifade etmekte, diğer bir katılımcı da denetim ve rehberlik faaliyetinin uzmanlık gerektirdiğine ilişkin olarak, *“Okulu tanıdığımız için bu büyük bir avantaj, bir kere baskı yok. Öte yandan, okul öncesi denetim ve rehberlik açısından bize uygun değil, o kısmı alanda uzman biri denetlemeli, ilköğretim müfettişi en azından ne soracağını biliyordu işi o çünkü, bu okul öncesi için de geçerli, bizim iş yükümüz fazla bunun için zamanımız yok”* (Y14), şeklinde görüş belirtmiştir.

Bir katılımcı, yeterli bilgileri olmadığı için öğretmenlere yeterli rehberlik yapamamakla birlikte, okul yöneticilerinin denetim yapmalarının yararlı olduğuna ilişkin olarak, *“Yeni denetim sistemi ile ilgili düşüncem şöyle, açıkçası daha iyi olduğunu düşünüyorum, yönetici olarak öğretmeni tanıyoruz, okulu biliyoruz, çocukları tanıyoruz, müfettişin zamanı kısıtlıydı biz bunun için daha geniş zaman ayırabiliyoruz, durumu da bildiğimiz için eksiklik olsa bile, öğretmenlerimiz biz sınıfa girdiğinde stres yaşamıyor. Sınıfa hâkim mi? Ona bakıyorum, etkinlik sırasında izliyorum, çocuklarla iletişimi nasıl? Bu şekilde denetimden ziyade gözlem yapıyoruz. Rehberlik olarak eski sistemden çok farkı yok, öğretmenlere ihtiyaç duydukları rehberliği yapamıyorum çünkü, bizim de alanla ilgili bilgimiz yok”* (Y15), şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde rehberlik ve denetim sistemine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin okul öncesi eğitime ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle öğretmenlere yeterli rehberlik yapamadıkları, denetim sistemine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmen denetiminin kâğıt üzerinde kaldığı ve iş yükünü artırdığı, objektif bir denetim ve değerlendirme yapılamadığı belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin yaptığı denetimde, yetki verilmediği ve öğretmenlere etkili geribildirim sağlanamadığı belirtilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgularından biri, okul yöneticilerinin yürütmüş

oldukları denetim ve rehberlik çalışmalarını yeterli görmeleridir. Ayrıca, okul öncesi eğitim konusundaki bilgi eksiklikleri nedeniyle öğretmenlere yeterli rehberlik yapamadıklarını belirtmiş olmalarıdır.

### Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde çocuklara ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Okul Öncesi Eğitimde Çocuklara Yönelik Görüşler

Tema	Kodlar	f
Çocuklar	Olumsuzluk yoktur	8
	Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması	7
	Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda tek öğretmenin yetersiz kalması	3
	Davranış problemleri	1

Tablo 9 incelendiğinde, okul yöneticilerinin çoğunluğu (f=11), sınıflardaki çocuk sayısının fazlalığı (f=7), sınıfta kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunması (f=3) ve davranış problemi olan çocukların (f=1), olumsuzluklara neden olduğunu belirtirken, sekiz okul yöneticisi ise olumsuzluk yaşanmadığını belirtmiştir.

Bir okul yöneticisi, çocuk sayısının fazla olmasının olumsuzluklarına ilişkin olarak “Çocuk sayısı okul öncesi eğitimde 20’nin üzerine çıkmamalı, o zaman sorunlar başlıyor, gelişmiş ülkelerde ilköğretimde bu oran 24, bizim okulumuzun bulunduğu kesimde okul öncesi eğitime talep fazla değil, o yüzden sınıflarımızdaki öğrenci sayısı ortalama 10-12, öğretmen açısından iyi olduğunu düşünüyorum, her öğrenciye daha fazla vakit ayırabiliyor” (Y6), şeklinde görüş belirtirken, diğer bir okul yöneticisi ise “Çocuk sayımız biraz fazla, bir sınıfta şu an 24-25 civarı çocuk var, kayıt bölgesine göre öğrenci alıyoruz ama, ikametini taşıyor veli çocuğunu okulumuza kaydettirmek için, normalde 25’i geçmememiz gerekiyor ancak, veliyi geri çevirmemek için aldığımız oluyor, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması hem öğretmeni zorluyor hem de eğitimin kalitesini düşürüyor” (Y14), şeklinde görüş bildirmiştir.

Özel eğitim ihtiyacı bulunan çocukların bulunduğu sınıflardaki olumsuzluklara ilişkin olarak bir okul yöneticisi “Özellikle hiperaktivitesi olan çocuklarda öğretmenlerimiz kontrolü sağlamakla fazlasıyla zorlanıyor bu tanıya sahip olan çocukların olduğu sınıflarda mutlaka bir yardımcı öğretmen olmalı ve sadece onunla ilgilenmeli” (Y3), şeklinde görüş bildirirken, diğer okul yöneticisi ise “Orta düzey bir öğrenci profilimiz var gelişimsel geriliği olan da var iyi düzeyde aile tarafından da desteklenmiş olan da var, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük aileden gelen çocuklarımızda maalesef davranış problemleri fazla sınıf düzenini bozdukları yönünde öğretmenlerimizden şikâyetler alıyoruz” (Y18), şeklinde görüşlerinin paylaşmıştır.

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, sınıfların kalabalık olması, bazı okullara çok fazla talep olması nedeniyle okulda ve sınıfta yoğunluk yaşanması, kaynaştırma eğitimi gibi özel eğitim ihtiyacı bulunan çocuklar, okul ve sınıflarda olumsuzluklara neden olmaktadır.

### Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Eğitim Programına Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Eğitim Programı	Programın Yeterliliği	Program hakkında bilgim yok	10
		Yeterli bir program	3
		Esnek bir program	2
		Çocuk merkezli bir program	2
		Öğrenme merkezlerinin oluşturulması okul koşullarına uygun değil	2
		Programdan ziyade öğretmenin niteliği önemli	2
	Programın Uygulanması	Bilgim yok	11
		Uygulanabilir bir program	3
		Sınıf ortamının yetersizliği	2
		Materyal eksikliği	2



Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi eğitim programının yeterliliğine ilişkin 19 okul yöneticisinden 10'u, program hakkında bilgisi olmadığını ifade ederken; diğer okul yöneticilerinden bir kısmı (f=7), programın esnek ve çocuk merkezli oluşu ile ilgili olumlu görüşler belirtmiş, bir kısmı (f=2) ise, programda yer alan öğrenme merkezleri oluşturulması fikrine yönelik olumsuz eleştiride bulunmuştur. Bazı okul yöneticileri (f=2) ise, programdan çok öğretmenin niteliğinin önemli olduğunu, ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim programının yeterli olduğuna ilişkin olarak bir katılımcı *"Okul öncesi eğitim programının yeterli olduğunu, öğrencinin ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyorum. Programın esnek olması, uygulamada öğretmen açısından avantaj"* (Y5), şeklinde görüş belirtirken diğer bir katılımcı ise *"Programın uygulanabilir ve yeterli olduğunu düşünüyorum. İyi hazırlanmış bir program, çocuk sınıf içinde daha aktif, bu da özgüvenini geliştiriyor"* (Y15), şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Program konusunda yeterli bilgisi olmamakla birlikte mevcut programın tüm okullar için uygun olmadığını belirten bir katılımcı *"Programın içeriği konusunda çok fazla bilgi sahibi değilim ancak, bildiğim kadarıyla program sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturulmasını söylüyor ancak, öğrenme merkezleri fikri okulların mevcut imkânları ve fizikî şartları düşünüldüğünde, tüm okullar için uygulanabilir değil, mesela biz de merkezleri oluşturduk ancak, materyal eksikimiz çok fazla"* (Y1), şeklinde görüş bildirmiş, diğer bir katılımcı ise programdan çok öğretmenin niteliğinin önemli olduğuna yönelik olarak *"Programda öğretmen rehber konumunda, öğrenci aktif ancak, öğrenciyi geri planda bırakan öğretmenlerde çıkabiliyor. Açıkçası, programdan çok, öğretmenin niteliği önemli, bu yüzden öğretmenler program konusunda bilinçlendirilmeli, yeterli bilgisi olmayan öğretmenler eğitim almali, diye düşünüyorum"* (Y13), şeklinde görüş belirtmiş, diğer katılımcı da *"Öğretmene bağlı bir program, öğretmen niteliği önemli en güzel programı yapsan bile öğretmen uygulayamazsa hiçbir işe yaramaz"* (Y16), görüşü ile programın uygulanmasında öğretmenin önemli olduğunu belirtmiştir.

Görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin genel olarak okul öncesi eğitim programları hakkında bilgileri olmadığını belirterek bu konuda görüş ifade etmemeleri dikkat çekmektedir. Katılımcılara ilgili konudaki görüşleri tekrar sorulduğunda ise görüş belirtmek istememiş ve konu hakkında bilgi sahibi olmadıkları için görüş beyan etmelerinin doğru olmayacağını vurgulamışlardır.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, 19 okul yöneticisinden sadece sekizi, eğitim programının uygulanma sürecine yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (f=11), eğitim programlarının uygulama süreci hakkında bilgileri olmadığını belirterek görüş beyan etmemiştir. Okul yöneticilerinden bazıları (f=3) maddî yetersizlikler nedeniyle uygulamada sorun yaşadıklarını ifade ederken, bazı okul yöneticileri (f=2) ise sınıf büyüklüklerinin hareket gerektiren etkinlikler için yetersiz kaldığını, bazı okul yöneticileri ise programın uygulanabilirliğinin okulların fizikî şartları ile uyumlu olmadığını belirtmiştir. Bir okul yöneticisi ise eğitim programının uygulanma sürecinde ek kaynak sıkıntısı yaşadığını ifade etmiştir.

Bazı okul yöneticileri, programın eğitimsel boyutuna ilişkin olarak, *"Program yeterli, çocuğu merkeze alıştı özgüveni destekliyor ancak, önemli eksiklik şu, okulların mevcut fizikî şartları program için uygun değil, merkezlerde öğrencinin becerilerini geliştirebilecek eğitsel materyal eksikliği çok fazla, onun dışında hareket gerektiren etkinlikler için sınıfların büyüklükleri uygun değil"* (Y6), şeklinde olumlu ama fiziksel yönden yetersiz olduğunu belirtirken, diğer okul yöneticisi de *"İyi hazırlanmış bir program, çocuk sınıf içinde daha aktif, bu da özgüvenini geliştiriyor ancak, bizim okulumuzda programı uygulama konusunda alan yetersizliği ile ilgili bir sorun mevcut. Bunun dışında, öğretmen kalitemiz çok iyi olduğu için, programı uygulamada sıkıntı daha az yaşıyoruz. Sınıflarımızda yeterli materyal mevcut, bu konuda sıkıntı yaşamıyoruz"* (Y15), şeklinde benzer görüş belirtmiştir.

Bir katılımcı, programların maddî yönden desteklenmesi gerektiğini *"Programın uygulanabilirliği açısından esnek oluşunun kesinlikle faydalı olduğunu düşünmekteyim. Ancak, programın tam anlamıyla uygulanabilmesi noktasında dezavantajlı bölgelerde bulunan anasınıflarının maddî açıdan desteklenmesi, materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiğine inanıyorum"* (Y9), şeklinde vurgularken, diğer bir katılımcı da programın başarısı bakımından materyal desteğinin önemli olduğuna ilişkin olarak *"Biz uygulamada en çok materyal konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Özellikle bizim gibi dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda oyuncak, kırtasiye malzemesi gibi materyal eksiklikleri çok fazla materyal eksikimizi Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve çevre okullardan materyal desteği olarak gidermeye çalışıyoruz"* (Y8), şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim programlarının uygulama sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde, programın öğrenci merkezli ve esnek olması olumlu değerlendirilmiş, genellikle okulların fiziksel koşullarının yetersizliği, materyal ihtiyacı ve maddî kaynak ihtiyacı belirtilmiştir.

### Okul Öncesi Eğitimde Yönetimsel Faktörler

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde yönetimsel faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Okul Öncesi Eğitimde Yönetimsel Faktörlere Yönelik Görüşler

Tema	Kodlar	f
Yönetim	Yönetim kaynaklı olumsuzluk yoktur	18
	Üst yöneticilerin eğitim sürecine destek olmaması	1

Tablo 11’e göre, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde yönetimsel faktörlere ilişkin olarak, 19 yöneticiden 18’i, yönetim kaynaklı olumsuzluk yaşanmadığını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinden bir kişi ise yönetim aşamasında üst yöneticilerin eğitim sürecine destek olmadığına ilişkin olarak “Üst yöneticilerle ilgili şöyle bir sorun var, katılımı arttırmı deniyor sürekli ancak, bu yönde bir kaynak sağlanmıyor, okul öncesi eğitim yine zorunlu dendi ancak, devam sorunu olan öğrencileri bildiriyoruz, gelmeyeni tespit ediyoruz, bu konuda bir şey yapılmıyor, üst yöneticilerden yaptırım bekliyoruz”(Y8), şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin tamamına yakınının yönetimsel faktörlere ilişkin olumsuzluk yaşanmadığını belirtmeleri, ayrıca araştırılması ve değerlendirilmesi gereken önemli bir bulgudur.

### Okul Öncesi Eğitime Yönelik Öneriler

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul öncesi eğitime ilişkin önerileri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Okul Öncesi Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öneriler	Destekleyici eğitim politikaları	Ailelerin bilinçlendirilmesi, eğitilmesi	12
		Bağımsız anaokullarını yaygınlaştırma	5
		Okul öncesi eğitimin zorunlu olması	3
	Maddî destek	Uygulamaya dayalı öğretmen yetiştirme	2
		Okul öncesi eğitimin ekonomik yönden devlet tarafından desteklenmesi	10
		Okullardaki personel eksiklikleri giderilmeli	7
		Okullardaki fizikî yetersizlikler giderilmeli	7

Tablo 12 incelendiğinde, okul yöneticileri okul öncesi eğitimin gelişmesi için genel olarak destekleyici eğitim politikaları ile ekonomik yönden desteklenmesi gerektiğini önermişlerdir. Okul yöneticileri okul öncesi eğitimde ailelerin bilinçlendirilmesini (f=12), devletin malî destek sağlamasını (f=10), okullardaki personel eksiklikleri (f=7) ve fiziksel yetersizliklerin giderilmesini (f=7), bağımsız ana okullarının yaygınlaştırılmasını (f=5), okul öncesi eğitimin zorunlu olmasını (f=3) ve öğretmen eğitimine önem verilmesini (f=2), önermişlerdir.

Bir okul yöneticisi, halkın bilinçlendirilmesine yönelik olarak “Katılım artırılmak isteniyorsa halk bilinçlendirilmeli, biz velilerimizi ziyaret ediyoruz, okula devam sağlamak açısından görüşüyoruz, onun bile etkisi oluyor, bir de zorunlu olduğu takdirde ücretsiz olmalı, veli ile okul yönetimi karşı karşıya bırakılmamalı” (Y2), şeklinde görüş belirtirken, diğer bir katılımcı toplumda farkındalık yaratılmasını ve bütüncül bir yaklaşımla hareket edilmesini “Veliler bilinçlendirilmeli, eğitime bakış açıları düzeltilmeli, velilerin çoğu eğitimin öneminin halâ farkında değil, ana okulları bakım yeri, öğretmen de bakıcı anlayışı halâ çok yaygın. Okulların fiziksel koşulları iyileştirilmeli, bütün okullar çekici hale getirilmeli ki, belli okullarda yığılma olmasın, eğitim fakülteleriyle iş birliği yapılsın. Bu yıl, stajyer öğrencimiz olduğu için, çok rahat ettik, eğitim fakültelerindeki uygulama stajı artırılmalı, sadece son sınıfta staj

olmamalı, çocuğunu anaokuluna yollayan veliler daha bilinçli, okulun kurallarını da daha iyi anlatabiliyorsun, bağımsız anaokulu tipi yaygın olsa daha iyi olur, ama çok güzel anasınıflarımızda var tabii" (Y4), sözleriyle belirtmiştir.

Bir katılımcı, okul öncesi eğitimin maddî ve pedagojik yönden desteklenmesine yönelik olarak "Okul öncesi eğitime daha fazla kaynak aktarılmalı, beslenme, kırtasiye gibi ihtiyaçlar, devlet tarafından sağlanmalı, şu an RAM kanalıyla 1., 2. ve 3. sınıflara yapılan aile eğitimleri okul öncesi eğitim kademesinde de yaygınlaştırılmalı, halk bilinçlendirilsin, eğitimin başarılı olabilmesinde ailenin tutumu da çok önemli, aile bilinçli olmalı ki, okul ve aile iş birliği yapılsın" (Y8), şeklinde görüş bildirirken, diğer bir katılımcı benzer şekilde aynı zamanda okul öncesi eğitimin zorunlu olmasını "Kesinlikle zorunlu olmalı, tüm okullara ücretsiz materyal desteği sağlanmalı, yardımcı personel mutlaka devlet tarafından verilmeli ve aile eğitimleri yaygınlaştırılmalı" (Y9), başka bir katılımcı da maddî ve pedagojik desteğe ek olarak okullaşmanın yaygınlaştırılmasına ilişkin "Bağımsız anaokulu sayısı artırılmalı çünkü, onların fiziki imkânları, materyal olsun, oyuncak olsun daha iyi, Edirne gibi bir yerde bile, sadece 4 tane anaokulu var, çok yetersiz. Personel işi mutlaka çözüme kavuşturulmalı, özellikle zorunlu olduğunda, ihtiyaç daha da artacak ancak, devlet tarafından sağlanmalı, böylece ailelerin aıdat bahanesi de ortadan kalkar. Bir de ailelerin bakış açısı değiştirilmeli, daha çok önem vermeleri sağlanmalı, sosyal medya, TV programları yoluyla aileler bilinçlendirilmeli" (Y13), görüşünü paylaşmıştır.

Okul yöneticilerinin önerileri arasında maddî ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin "Anasınıfları için devlet daha fazla kaynak ayırmalı, okullara yardımcı personel desteği mutlaka sağlanmalı, bağımsız anaokulu tipi yaygınlaştırılmalı, fiziksel koşulları ona göre düzenlendiği için her açıdan daha donanımlılar, yardımcı personel olsun, malzeme olsun. Ücretsiz olması gerekir ancak, şu anki kaynak, az daha fazla kaynak sağlanmalı, zorunlu olmalı tabii, katılım artsın, her çocuk en az bir yıl süreli okul öncesi eğitim almalı, okul öncesi eğitim almış olma 1. sınıfta öğretmenin işini de fazlasıyla kolaylaştırıyor" (Y18), şeklindeki görüşler ile ailelerin bilinçlendirilmesi ve rehber öğretmen ihtiyacının karşılanmasının gerekli olduğuna yönelik "Ailelerin bilinçlendirilmesi gerekiyor, özellikle dezavantajlı bölgelerde ücretsiz olsa da olmasa da katılım sağlanmıyor, önce aile eğitimi konusunda bilinçli olmalı ki, katılım artsın. Bütün okullarda rehber öğretmen olması sağlanmalı, bu konuda okuldaki çocuk sayısına bakılmamalı, 100 çocuk bile olsa, o okulda rehber öğretmen verilmeli, aileyle iletişim kurma noktasında ya da yönlendirme noktasında ihtiyaç duyuluyor" (Y19), şeklinde görüşler ön plana çıkmaktadır.

Okul yöneticileri, okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların çözümü ve niteliğin artırılmasına yönelik olarak velilerin bilinçlendirilerek toplumda farkındalık oluşturulması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilerek giderlerinin devlet tarafından karşılanması, okulların fiziksel ve personel ihtiyaçlarının giderilmesi, böylece okul öncesi eğitime erişimin artırılması ve yaygınlaştırılması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Araştırmanın genel bulgularına göre, okul yöneticileri okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim programlarının uygulanması, materyal yetersizliği, okulun iç ve dış mekân yetersizliği, aıdatların düzensiz ödendiği ve yeterli olmadığı, öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarının karşılanamadığı, zorunlu pilot uygulamanın yeterli olmadığı ve velilerin ilgisizliği gibi olumsuzluklar yaşandığını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri okul öncesi eğitim programlarının yeterliliği ve uygulama süreci ile rehberlik ve denetim uygulamalarına yönelik olarak yeterli bilgiye sahip değildir ve bu yüzden öğretmenlere gerekli desteği sağlayamamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim sürecinde teneffüslerinin olmamasının ve ikili eğitim uygulamasının sorun olduğu, yardımcı personelin yeterli olmadığı ve şube başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu yönünde olumsuzluklar belirtilmiştir. Katılımcılar, okul öncesi eğitimde niteliğin geliştirilmesine yönelik yasal, pedagojik ve eğitim politikaları bağlamında önemli önerilerde bulunmuştur.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın okul öncesi eğitim faaliyeti yürütülen kurumlarda görevli okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmesi, daha derinlemesine verilerin elde edilmesine olanak sağlamıştır. Araştırma sonucuna göre, Türkiye'de okul öncesi eğitime erişim, eğitimin yaygınlaştırılması, geliştirilmesi ve ekonomik yönden desteklenmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarının yeterliliği ve uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, fiziksel koşulların yetersizliği,

yasal düzenleme ihtiyacı, okul öncesi eğitim politikalarının yetersizliği ile velilerden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitimde ekonomik nedenlere bağlı sorunlar, okul personelinin nitelik ve nicelik sorunları, okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik sistemi ile öğrenciler ve yönetimden kaynaklanan sorunlar bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri ise okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim programı ve uygulamaları hakkında yeterli düzeyde bilgileri olmadığını ve yönetim kaynaklı çok fazla sorun yaşanmadığını belirtmiş olmalarıdır. Bu sonuç, okul öncesi eğitime erişimin artırılması, yaygınlaştırılması ve niteliğin geliştirilmesi bakımından kapsamlı olarak ele alınması ve değerlendirilmesi gereken önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından bir diğeri ise, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim programları hakkında bilgilerinin olmadığını belirtmiş olmalarıdır. Bu şekilde görüş belirten okul yöneticilerinden birisi bağımsız anaokulunda görevli ve okul öncesi eğitim mezunudur. Ancak, farklı branşlarda ve farklı kurumlarda görevli olsalar da tüm katılımcıların görevli oldukları kurumlarda okul öncesi eğitim faaliyeti yürütülmektedir. Bu anlamda, katılımcıların genel olarak okul öncesi eğitim programlarının yeterliliği konusunda bilgilerinin olmaması da okul öncesi eğitimde karşılaşılan temel sorunlardan biri olarak belirtilebilir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim hakkında bilgileri olmadığı (Doğan, 2012; Uçar-Kaplan, 2015), ilkökul müdürlerinin çoğunluğunun okul öncesi eğitim programları hakkında bilgisi olmadığı (Sildir ve Akın, 2017) ve okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimi önemsemediği (Uçar-Kaplan, 2015), şeklindeki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim programları hakkında bilgilerinin olmaması, bu alanda hizmet öncesi ve hizmet içinde yeterli eğitimi almadıkları, kendilerini bu alanda yetiştirmedikleri, alan mezunu olmadıkları ve alan dışından yönetici olarak görevlendirildikleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında görevli olan mevcut yöneticiler ile bu kurumlara görevlendirilecek yeni yöneticilere yeterli düzeyde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanağı sağlanmadığı da söylenebilir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul yöneticilerinin bu alanda eğitim ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin programlar konusunda yeterli bilgilerinin olmaması, bu konuda yeterli bilgisi olmayan diğer yönetici, öğretmen, personel ve hatta velilerin ihtiyacı olması halinde, okul yöneticisi tarafından okul ortamında bilgilendirilmeleri ve yönlendirilmelerini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, aynı zamanda okul yöneticilerinin okul düzeyinde rehberlik, yönetim ve denetim görevlerini de sağlıklı bir şekilde yerine getirmelerini engelleyebilir. Hatta, okul yöneticilerinin öğretmenler başta olmak üzere, diğer personel ve velilerle sorun yaşamalarına neden olabilir. Bu bağlamda, Zayımoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz'a (2015) göre, okul öncesi eğitim alanında görevli öğretmenlerin okul yönetimi ile yaşadıkları sorunların başında, okul yöneticilerinin "okul öncesi eğitim programından haberdar olmamaları" gelmektedir. Ayrıca, bu sorunun okul yöneticileri ile öğretmenler arasında ayrılmalara ve iletişimsizliğe neden olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Zembat'a (2012) göre ise yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgi eksiklikleri çatışmaya neden olmaktadır. Bu sonuçlar da araştırmanın sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Görüldüğü gibi, okul öncesi dönemde görevli okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanında eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri, okul öncesi eğitimde görevlendirilecek okul yöneticilerinin seçilmesinde, bu alanda yeterliği olanlara veya belirli eğitimden geçmiş olanlara öncelik verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde okul yöneticisi olarak görevlendirilecek adaylar için alan mezunu olma, okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilik yapmış olma, deneyim gibi bazı ön koşul standartların belirlenmesi faydalı olacaktır.

Okul yöneticileri genel olarak okul öncesi eğitim programları hakkındaki bilgi yetersizliklerine paralel olarak aynı zamanda programların uygulama süreci hakkında da bilgileri olmadığını belirterek görüş beyan etmek istememişlerdir. Bu sonuç, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun (16 kişi) okul öncesi eğitim alanı dışından mezun olmaları ile de açıklanabilir. Ancak, bir katılımcının okul öncesi eğitim alanından mezun olmasına rağmen, okul öncesi eğitim programlarının uygulama süreci hakkında yeterli bilgisinin olmadığını belirtmesi de oldukça düşündürücüdür. Bu sonuç, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinin, öğretmenlerin kendilerini yeterli düzeyde geliştiremediklerinin bir göstergesi olabilir. Bazı katılımcılar ise okul öncesi eğitim programını esnek, uygulanabilir ve çocuk merkezli olarak olumlu değerlendirirken, okul öncesi eğitim programlarında yer alan öğrenme merkezleri oluşturulmasını doğru bulmadıklarını ve okul öncesi eğitim programının uygulanmasında materyal yetersizliği, maddî konular ve

fiziksel ihtiyaçlar başta olmak üzere değişik nedenlere bağlı olarak sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Demircan Aydın (2017), Köksal, Balaban Dağal ve Duman (2016) okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli ve işlevsel olmasının olumlu, öğrenme merkezleri oluşturulmasının ise okul ortamına uygun olmadığını belirtmektedir. Literatürde, araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul öncesi eğitim programları ile ilgili olarak, değişik sorunlarla karşılaşıldığı (Aktan Kerem ve Cömert, 2006), sınıflardaki materyallerin eski ve yetersiz olduğu, eğitim programının içerik bakımından yeterli olmadığı (Kök, Küçüköğlü, Tuğluk ve Koçyiğit, 2007), eğitim programının öğrencilere uygun olmadığı (Sabancı, Altun ve Uçar, 2018) ve eğitim programının kazanımlarının yeterli olmadığı (Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018), şeklinde sonuçlara ulaşılmaktadır. Ayrıca, eğitim programının etkililiği için fiziksel koşulların sağlanması gerektiği (Kandır, 2001), fizikî yetersizlik ve materyal eksikliği nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamadığı ve sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliğinin programın uygulanmasını engellediği (Tükel, 2017; Işık, 2015), şeklinde benzer araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimde eğitim programı ile ilgili değişik sorunlar yaşandığını göstermektedir. Oysa, Gültekin'in (2000) belirttiği gibi, kreş, anaokulu ve anasınıfı programları çocukların düzeyine uygun olarak bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişmeleri ile birlikte yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak şekilde planlanmalı, çocuğu okul yaşamına hazırlamalı, ailelerin iş birliği ve katılımını esas almalıdır. 1981 yılında toplanan X. Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 2020a), okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanacak programlara uygun öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi gerektiğine yönelik kararlar alınmıştır. Ancak, geçen süre zarfında okul öncesi eğitim programlarına ilişkin benzer sorunların çözüm beklemesi, okul öncesi eğitimin gelişmesi, yaygınlaşması ve nitelikli hale gelmesinde önemli bir engel oluşturduğu belirtilebilir.

Okul yöneticileri, okul öncesi eğitime yönelik izlenen eğitim politikalarının etkileri olarak, okul öncesi eğitimde zorunlu pilot uygulamanın etkili olmadığını ve katılımın sağlanamadığını, çocukların okul devamlılığını sağlamaya yönelik yaptırımların yeterli olmadığını, pilot uygulama sürecinde okulların fizikî alt yapı yetersizliğinin sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, pilot uygulama sürecinde okullarda/sınıflarda fizikî altyapı yetersizliği (Kundakçı, 2013; Yıldız, 2013), okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve okul binalarının yetersizliği (Demirtaş, 1998), okul öncesi eğitim kurumlarında uygun fiziksel ortamın yetersiz olduğu, okul öncesi eğitimin gerektirdiği temel donanım malzemelerinin olmadığı ve bunları temin etmede malî zorlukların yaşandığı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması nedeniyle sınıfların kalabalık olduğu ve bu durumun eğitim öğretimin kalitesini düşürdüğü (ERG, 2016), şeklinde sorunlar belirtilmektedir. Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (16 kişi) okul öncesi eğitim hizmeti verilen kurumlarda görev yapıyor olmalarına rağmen, 4+4+4 eğitim uygulamasının okul öncesi eğitime ne tür etkileri olduğuna ilişkin, bilgileri olmadığını belirtmiş olmalarıdır. Bu sonuç, aynı zamanda okul yöneticilerinin uzmanlık alanlarına uygun kurumlarda görevlendirilmelerini ve okul öncesi eğitim alanında bilgilendirilmeleri, yetiştirilmeleri gerektiğini göstermektedir. 4+4+4 eğitim uygulamasının okul öncesi eğitime etkilerine ilişkin görüş bildiren okul yöneticileri ise, bu uygulamanın genellikle olumsuz etkileri olduğunu, velilerin okul öncesi eğitime ilgilerinin azaldığını, çocukların erken yaşlarda eğitime başlamaları nedeniyle, okul kaygılarının arttığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna benzer şekilde, ERG'nin (2016) raporunda, 4+4+4 eğitim uygulamasının okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ve eğitime erişim bakımından olumsuz etkileri olduğu, özellikle bu uygulama nedeniyle okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmadığı ve bu durumun okul öncesi eğitimde %100 okullaşma hedefini engellediği belirtilmektedir. Eğitim-Sen'in (2017) raporuna göre, 4+4+4 eğitim uygulaması ile birlikte okul öncesi eğitimin zorunlu olacağına ilişkin hedefin gerçekleştirilemediği gibi, okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının azaldığı, okul ve öğrenci sayılarının belirlenen hedeflerin gerisinde kaldığının belirtilmesi, araştırma sonucuna benzerdir.

Okul yöneticileri, okul öncesi eğitimde veliler ile ilgili olarak, velilerin öğretmenlere çok fazla müdahalede bulunduğunu, öğretmene bakıcı gözüyle yaklaştığını, okul öncesi eğitimin önemini kavrayamadıklarını ve ilgisiz davrandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Toran ve Şahin'in (2020) araştırma sonucuna göre, ebeveynlerin erken çocukluk eğitimine yönelik çocuğun gelişimi, öğretmen yeterliliği ve pedagojik uygulamalara ilişkin beklentileri yüksek bulunmuştur. Bu nedenle, ebeveynler erken çocukluk eğitimini bir bakım merkezi, öğretmenleri ise bakıcı olarak görmemektedir. Ancak, araştırma

sonuçları ile benzer şekilde, velilerin okul öncesi dönemi çocuk bakıcılığı olarak algıladıkları, yeterli bilgilerinin olmadığı, okulda verilen eğitimi evde desteklemedikleri (Kaya, 2013), okuldaki eğitimin evde sürdürülebilmesi için ailelerle iş birliği sağlanmasına ihtiyaç bulunduğu (Ertör, 2015), okul öncesi eğitimin yararlı hale getirilmesi, yaygınlaştırılması ve başarı için okul aile iş birliğinin gerekli olduğu (Cömert ve Güleç, 2004; Ok, 2016) belirtilmektedir. Ayrıca, ailelerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve çocuğun eğitiminde ailelerin desteklenmesi (Şahin ve Kalburan, 2009), ailelerin gezi-gözlem çalışmaları, ev ziyaretleri, konferans, toplantı ve görüşmeler yoluyla okuldaki uygulamalar hakkında sürekli bilgilendirilmeleri (Toran ve Özgen, 2018), okul aile birliği toplantılarının daha sık düzenlenmesi ve toplantılar hakkında velilerin bilgilendirilmesi gerektiği (Güleç ve Genç, 2010) şeklinde sonuçlara ulaşılmaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, velilerin okul öncesi eğitime gereken önemi vermediği (Nural, Atay ve Çömez, 2009), aile katılım çalışmalarına zaman ayıramadıkları ve olumsuz tutum sergiledikleri (Toran ve Özgen, 2018), okul öncesi eğitimde velilerle sorunlar yaşandığı (Sildir ve Akın, 2017) ve velilerle etkili iletişim kanalı oluşturulmadığı (Sabancı ve diğerleri, 2018), olumsuz anne-baba tutumlarının eğitim sürecini olumsuz etkilediği (Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018) şeklinde araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemde ekonomik konularla ilgili olarak okul yöneticileri, öğrenci aidatı ve bütçenin yeterli olmamasına bağlı sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Özellikle, öğrenci aidatlarının yetersiz olduğu, düzenli ödeme yapılmadığı ve ailelerin aidat vermek istemediği, öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarının okullarda tam olarak karşılanmadığı sorun olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlara benzer şekilde, okul aile bütçesinin yeterli olmaması, velilerin ekonomik koşullarının olumsuzluğu ve bazı velilerin maddî destek konusunda gönülsüz olmaları ile devlet tarafından yeterli destek sunulmadığı (Atalar, 2017), velilerin maddî destek sağlamadığı için öğretmenler ile sürekli anlaşmazlık yaşandığı (Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin okul bütçelerinin yetersiz olması nedeniyle, araç-gereç temininde sorunlar yaşandığı (Aksu Koç, Taylan ve Bekman, 2002; Tok, 2002), okullarda araç-gereçlerin yeterli olmadığı ve eğitim çalışmalarını destekleyici malî kaynakların eksikliği (Demirtaş, 1998), maddî yetersizliğin sorun olduğu (Uçar-Kaplan, 2015; Sildir ve Akın, 2017), şeklinde mevcut araştırma sonucuna benzer farklı araştırma sonuçları yer almaktadır. ERG'nin (2016) raporuna göre ise, Şubat 2015'te yapılan bir araştırmaya katılanlardan, okul öncesi çağda çocuğu olan katılımcıların %35'i, çocuklarının okul öncesi eğitime devam etmediğini ve bunun nedeni olarak ise, çocukların gidebileceği okulun olmamasını veya okulun eve uzak olmasını (%39), bir bölümü (%41) ise okul ücretlerinin yüksek olmasını belirtmiştir. Ayrıca, TEDMEM'in (2019b) raporuna göre, Türkiye'de 3-5 yaş arasındaki çocukların eğitimine yönelik olarak, 2016 yılında çocuk başına yapılan yıllık harcama 5.568 dolar iken, OECD ortalaması 8.605 dolardır. Okul öncesi eğitimde karşılaşılan bu temel sorunların giderilebilmesi için ERG'nin (2009) raporunda da belirtildiği gibi, kamu politikaları, eğitime erişim ve eğitimde başarının, sosyo-ekonomik özellikler, coğrafi bölge ve cinsiyet gibi, birey tarafından seçilemeyen etmenlerce belirlenme olasılığının en aza indirilmesine katkıda bulunacak şekilde, geliştirilmeli ve yeni eşitsizliklere yol açmayacak şekilde uygulanmalıdır. Bu veriler, Türkiye'de okul öncesi eğitime yeterli düzeyde kaynak ayrılmadığını, velilerden katkı payı alınmasının okul öncesi eğitime erişimi engellediğini, yeterli sayıda okul öncesi eğitim kurumunun olmadığı ve okul öncesi eğitimde ekonomik konularda sorunlar yaşandığını doğrulamaktadır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından birisi de okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde yönetimden kaynaklanan sorun olmadığını belirtmeleridir. Yani, yöneticiler kendilerinden veya diğer yönetim kademelerinden kaynaklı sorun yaşanmadığını belirterek yanlış bir tutum ve görüş belirtmişlerdir denilebilir. Okul yöneticilerinden sadece bir katılımcı, üst yöneticilerin eğitim sürecine gerekli desteği vermediğini düşünmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim programları hakkında bilgilerinin olmaması, eğitim sürecine gerekli desteği vermemelerinde ve yönetimden kaynaklı sorun olmadığını belirtmelerinde de etkili olabilir. Ayrıca, araştırmaya katılım sağlayan okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun (16 kişi) okul öncesi eğitim alanı dışında eğitim almış olmaları, alana vakıf olmadıkları ve mevcut sorunları ise sorun olarak algılamadıkları için okul öncesi eğitim kurumlarında her alanda yaşanan temel sorunların kaynağı olarak gösterilebilir. Okul yöneticileri, her ne kadar okul öncesi eğitimde yönetimden kaynaklı sorun yaşanmadığını belirtmiş olsalar da, araştırma sonucundan farklı olarak okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili sorunlar yaşadığı (Demir ve Arı, 2013), okul

yönetimi ile ilgili alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığı, öğretmenler ile yöneticilerin iletişim sorunu olduğu (Gündoğan, 2002; Zayimoğlu ve diğerleri 2015), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf içi eğitim faaliyetlerini planlamada okul yönetiminin engellemeleri ile karşılaştıkları (Kök ve diğerleri, 2007), belirtilmektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak, okul öncesi eğitim ile ilgili yeterince hizmet içi eğitim düzenlenmediği ve üst yönetim tarafından kısıtlı olan anasınıfı kayıtları için baskıcı davranıldığı (Nural ve diğerleri, 2009), ana sınıfı öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden ve yönetimden fizikî, örgütsel ve psikolojik olarak kopuk olduğu (Sabancı ve diğerleri, 2018), okul öncesi öğretmenlerinin okuldaki kararlara ve okul yönetimine katılım sağlayamadıkları, toplantılara katılmadıkları, fikirlerinin alınmadığı (Demircan Aydın, 2017; Can ve Serençelik, 2017) şeklinde sonuçlara ulaşılmaktadır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin yönetimden kaynaklanan değişik sorunlar yaşadıkları ve bu durumun öğretmenlerin verimliliğini olumsuz etkilediği (Ada ve diğerleri, 2014), okul öncesi eğitim kademesinde çalışan okul yöneticilerinin ana sınıflarına karşı ilgisiz davrandıkları, öğretmenleri dışlayarak onları basit ve gereksiz olarak gördükleri (Ardıç, 2011), okul öncesi eğitime ilişkin istek, temenni ve beklentilere karşı isteksiz davranış sergiledikleri (Zayimoğlu ve diğerleri, 2015) şeklinde, farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, araştırma sonuçlarından farklı olarak, okul öncesi eğitimde yönetimden kaynaklı pek çok sorunla karşılaştığı değişik araştırma sonuçları ile ortaya konmaktadır. Okul öncesi eğitimde gerek okul yöneticilerinden gerekse üst yönetimden kaynaklanan sorunlar, okul öncesi eğitime ulusal ve bölgesel düzeyde erişim, eğitimi yaygınlaştırma, fiziksel ortam, rehberlik, denetim, nitelik ve başarı gibi pek çok konuda sorunlar yaşanmasına ve mevcut sorunların ise çözümünün güçleşmesine neden olabilir.

Araştırma sonucuna göre, okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik ile ilgili olarak, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle, öğretmenlere yeterli bir denetim uygulaması ve rehberlik yapılamadığı, denetimin objektif yürütülemediği ve kişisel ilişkilerin belirleyici olduğu, denetimin şekli olarak yönergeye dayalı yapıldığı ve eğitsel boyutunun esas alınmadığı ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi, önceleri ilköğretim müfettişlerinin gerçekleştirmekte olduğu denetim ve rehberlik faaliyetleri günümüzde okul müdürleri tarafından yürütülmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin yarıya yakınının, denetim ve rehberlikte sorun yaşanmadığını belirtmeleri oldukça anlamlıdır. Yani, katılımcılar kendileri lehine olumlu bir değerlendirmede bulunmuşlardır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Doğan (2012) ve Temiz (2017), okul yöneticilerinin alan bilgisi eksikliği nedeniyle, öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik yapamadıklarını ve okul yöneticilerinin bu konuda hizmet içi eğitim ihtiyacı bulunduğunu belirtmektedir. Can ve Gündüz'e (2016) göre, ilköğretim kademesinde gerçekleştirilecek rehberlik ve denetim faaliyetleri, öncelikle bu alanda eğitilmeleri ve yeterliklerinin sağlanması koşuluyla okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmelidir. Çünkü, Can ve Gündüz (2019), eğitimde denetimin uzmanlığı gerektiren önemli bir faaliyet olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanında rehberlik ve denetim faaliyeti gerçekleştirebilmeleri için öncelikle bu alanda eğitilmeleri ve yeterliklerinin sağlanması gerekmektedir. Araştırmaya katılan 19 yöneticiden sadece üçünün okul öncesi eğitim alanında eğitim almış olması, diğer katılımcıların sınıf öğretmenliği (11 kişi) ve farklı branşlardan (5 kişi) mezun olmaları, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarının göstergesidir. Bu sonuç, alanda yeterli olmayan okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim yapılan kurumlarda istihdam edilmelerinin okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların çözümünü güçleştirebileceği gibi, öğretmenlerin ve okul personelinin ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerinden yararlanmalarını da olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli personelin nicelik ve niteliği ile ilgili yetersizlikler bulunmaktadır. Özellikle, rehber öğretmen ve yardımcı personelin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, okul öncesi eğitimde personel sorunları (Sildir ve Akın, 2017), nitelikli yardımcı personelin olmaması (Sabancı ve diğerleri, 2018; Demir Yıldız, 2018), yardımcı personel sayısının yetersizliği ile personelin okul öncesi eğitimde bilgi yetersizliği ve çocuklarla iletişim kurarken yanlış tutum sergilemeleri (Ada ve diğerleri 2014), erken çocukluk eğitiminin nitelikli olabilmesi için nitelikli personelin yetiştirilmesi ihtiyacı bulunduğu (Marvin, LaCost, Grady ve Mooney, 2003) ile ilgili sonuçlar, okul öncesi eğitimde görevli personelin nitelik ve nicelik bakımından yeterliklerinin sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul yöneticileri, okul öncesi eğitimde yasal düzenlemelere ilişkin olarak, öğretmenlerin teneffüslerinin olmamasını, ikili eğitim uygulamasını ve ders sürelerinin uzun olmasını sorun olarak görmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, bağımsız ana okulları ve ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin çalışma saatlerinin uzun olduğu (Gündoğan, 2002), öğretmenlerin dinlenme aralarının olmadığı (Nural ve diğerleri, 2009; Sabancı ve diğerleri, 2018), öğretmenlerin çalışma saatlerinin sorun olduğu (Sildir ve Akın, 2017), etkinliklerin dinlenmeden sürekli devam etmesinin hem çocuk hem de öğretmen bakımından sorun yarattığı (Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018) ile ilgili araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca, Tok (2002), Kaya (2013), Can ve Serençelik de (2017), okul öncesinde görevli öğretmenlerin teneffüslerinin olmamasının, öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik olarak zorlanmalarına, meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine neden olduğunu belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre, okul öncesi eğitim uygulamaları aralıksız olarak 6 etkinlik saati devam etmekte ve okul öncesi öğretmenlerinin ayrıca dinlenme süreleri bulunmamaktadır. TEDMEM'in (2019b) raporuna göre, Türkiye'de öğretmenler yasal çalışma saatlerinin okul öncesi kademesinde yaklaşık %68'ini, ilkökul kademesinde yaklaşık %45'ini, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde ise yaklaşık %32'sini öğretime ayırmakla yükümlüdür. Türkiye'de ve OECD ortalamasında okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretime ayırmaları gereken süre, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla olup okulda bulunmaları gereken sürenin neredeyse tamamını öğretime ayırmaktadır. Bu yüzden, okul öncesi öğretmenlerinin ders planı hazırlama, öğrenci değerlendirme, öğretmenler toplantısı gibi öğretim dışındaki diğer sorumlulukları için diğer kademelerdeki öğretmenlere kıyasla çok daha az zamanları bulunmaktadır. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin teneffüslerinin olmamasını sorun olarak algılamalarını doğrulamaktadır.

Okul yöneticilerine göre, okul öncesi eğitimde çocuklarla ilişkili olarak, sınıflardaki çocuk sayısının fazla olduğu, kaynaştırma eğitimi ve davranış problemi olan çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Araştırma sonucu ile benzer şekilde, okul öncesi eğitim sınıflarında, öğrenci sayısının diğer sınıflara oranla fazla olduğu (Kök ve diğerleri, 2007), kalabalık sınıfların okul öncesi eğitimde, öğrenci başarısını ve eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği (OECD, 2009; ERG, 2016) belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfların kalabalık olması, Türkiye'de yeterli sayıda okul öncesi eğitim kurumu olmaması, var olanların kapasitelerinin yetersizliği ile açıklanabilir. 2020 yılı verilerine (MEB, 2020b) göre, 2019-2020 öğretim yılında, Türkiye'de 32.554 resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumunda (anaokulları ve anasınıfları) 85.528 derslikte, 98.825 öğretmen görev yapmakta ve toplam 1.629.720 öğrenci öğrenim görmektedir. Oysa, aynı dönemde, Türkiye'de 24.790 ilkökulda, 261.875 derslikte, 5.279.945 öğrenci öğrenim görmektedir ve 309.247 öğretmen görev yapmaktadır. Bu verilerden yola çıkarak, okul öncesi eğitimdeki çağ nüfusunun tamamına okul öncesi eğitim hizmeti sunulabilmesi için, yani okul öncesi eğitime %100 erişim sağlanabilmesi için, en azından okul, derslik ve öğretmen ihtiyacı bakımından, ilkökula eşdeğer düzeyde bir yapılanma ihtiyacı olacağı kestirilebilir. Buradan hareketle, Türkiye'de henüz okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, aynı zamanda fiziksel koşulların, okul, derslik ve öğretmen sayılarının yeterli olmamasının bir sonucu olduğu gerçeği de dikkate alınmalıdır. Bu durum, aynı zamanda, okul öncesi eğitime erişimi engelleyen, temel bir sorun alanı olarak da gösterilebilir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin çocuklara ilişkin görüş belirtmemeleri ise, alanda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları ile açıklanabileceği gibi, aynı zamanda okul öncesi eğitim sınıflarındaki uygulamaları yakından takip etmedikleri, öğretmen, çocuk ve veli ile olan iletişim biçim ve düzeyleri ile de açıklanabilir.

Okul yöneticileri, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel olarak, iç mekân (sınıfların küçük olması, güneş almaması, yemekhane eksikliği, tuvalet ve lavaboların ana sınıfına uygun olmaması, sınıfların yetersizliği) ve dış mekân (okul bahçesinin yetersizliği, bahçede materyal ve oyuncak eksikliği) bakımından yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, okul binalarının yetersizliği (Demirtaş, 1998), eğitim ortamının ve fiziksel çevrenin yetersizliği (Aktan Kerem ve Cömert, 2006), okul öncesi eğitim sınıfları ile okulların fizikî çevresinin yeterli olmadığı (Kök ve diğerleri, 2007; Nural ve diğerleri, 2009; Sabancı ve diğerleri, 2018), sınıf büyüklüğünün çocuk sayısına uygun olmadığı ve anasınıflarının ilköğretim bünyesinde yer almasının okul öncesi eğitimi olumsuz etkilediği (Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018), belirtilmektedir. Ayrıca, sınıf içi ve sınıf dışı mekân tasarımlarının eğitimin niteliğini ve çocukların



davranışlarını etkilediği (Özkubat, 2013), Türkiye’de bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının resmî fiziksel standartlarının uluslararası standartlara göre yetersiz olduğu (Kurşunlu, 2018), okul öncesi eğitimde sınıf alanlarının ve materyallerin yetersiz olması, sınıfların yeteri kadar ısınmaması ve ışık almaması ile ortak sınıf kullanılmasının sorunlar yarattığı (Ertör, 2015) şeklindeki sonuçlar da araştırma sonuçları ile benzerdir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekân alanlarının yetersizliğine yönelik olarak sınıftaki öğrenme merkezleri, oyun odası, yemek odası, öğretmenler odası gibi koşulların pek çok açıdan yetersiz olduğu (Aksoy, 2009; Doğan, 2012; Uysal, 2006), oysa, okul öncesi eğitim kurumlarının eve yakın mesafede, güvenli, sıcak ve hoş görümlü, iç ve dış mekân bakımından çok amaçlı ve farklı etkinlik köşeleri ile birlikte, açık hava oyun alanlarına sahip olması gerektiği (Ömeroğlu-Turan, 2000) belirtilmektedir. Toran’ın (2016) araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumları, sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik, çevresel ve sosyal-kültürel boyutlarında yeterli özelliklere sahip olmalıdır. Bu sonuçlara göre, araştırma sonuçları ile paralel olarak, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel yönden pek çok ihtiyacı bulunduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak, okul yöneticileri; ailelerin bilinçlendirilmesini, eğitim giderlerinin devlet tarafından karşılanmasını, personel eksikliği ile fiziksel yetersizliklerin giderilmesini, bağımsız ana okullarının yaygınlaştırılmasını, okul öncesi eğitimin zorunlu olmasını ve öğretmen eğitiminde uygulamaya ağırlık verilmesini önermişlerdir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların çözümü için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, eğitim fakültelerinde uzman yetiştirmenin yanı sıra öğretmen eğitimine önem verilmesi, eğitim araç-gereçlerinin üretiminde özel sektörün teşvik edilmesi (Demirtaş, 1998), okul öncesi eğitimin 5-6 yaş grubu çocuklar için zorunlu hale getirilmesi ve öğretmenlerin eğitilmesi (Aktan Kerem ve Cömert, 2006), hükümet tarafından destekleyici politikalar geliştirilmesi ve finansal sorunların giderilmesi (Sildir ve Akın, 2017), okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması (Gedikoğlu, 2005; Yıldız, 2013), çocuğun yararı bakımından öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi (Doma ve Toran, 2020), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin meslekî gelişmelerinin sağlanması (Toran ve Yağan Güder, 2020), önerilmektedir. Gürkan (2000) ise okul öncesi eğitim hizmetinin çok iyi düzenlenmesi, niteliğinin artırılması ve bu yaş grubunun tümünü kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmektedir.

1993 yılında toplanan 14. Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 2020a), okul öncesi eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılması, 2006 yılında toplanan 17. Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 2020a) okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılarak zorunlu hale getirilmesi, 2010 yılında toplanan 18. Millî Eğitim Şûrasında (MEB, 2020a) ise bağımsız anaokullarının sayısının artırılması şeklinde öneri niteliğinde önemli kararlar alınmıştır. Ancak, araştırma sonuçları dikkate alındığında, öneri niteliğinde önemli kararların alındığı Millî Eğitim Şûra kararlarının hayata geçirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. ERG’nin (2016) raporunda, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin gelişmesi ve yaygınlaşması için; en az bir yıl zorunlu, ücretsiz ve nitelikli okul öncesi eğitim hizmeti sunulması, daha erken yaşlardaki çocuklar ile en çok risk altındaki çocukları ön plana alacak farklı erken çocukluk eğitimi modelleri ve politikalarının geliştirilerek uygulanması önerilmektedir. Temel (2000) ise Türkiye’de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik olarak, ev merkezli aile eğitimi, kurum merkezli aile eğitimi, uzaktan eğitim, gezici anaokulları, çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımı, açık okul öncesi grupları, oyun grupları, çocuk ve oyuncak kütüphaneleri gibi modellere ek olarak, okul öncesi eğitime yönelik uygun fiziksel ortamlar ile finansal kaynakların sağlanmasını önermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitimde fiziksel çevre, yönetim sorunları, çalışma saatleri, sınıflardaki çocuk sayılarının fazlalığı, velilerin bilinçlendirilmesi ihtiyacı ve personel eksiklikleri gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir.

Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayınlanan 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı’nda (Strateji Bütçe Başkanlığı[SBB], 2019), okul öncesi eğitimden başlayarak her türlü eğitimin teşvik edileceği, erken çocukluk eğitiminde 5 yaş grubunun zorunlu eğitim kapsamına alınacağı, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulacağı ve bu amaçla ilave derslikler yapılacağı, her kademedeki yönetici ve öğretmenlerin meslekî eğitimlerinin sağlanacağı (SBB, 2019), şeklinde hedeflere yer verilmiştir. Bu hedefler de göstermektedir ki, okul öncesi eğitimde gerek okullaşma oranlarının artırılması gerekse yönetici ve öğretmenlerin eğitim ihtiyacı bulunmaktadır. 2014 yılında toplanan 19. Millî

Eğitim Şûrasında (MEB, 2020a) ise, okul öncesi eğitimde tekli eğitime geçilmesi ve okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik kararlar alındığı görülmektedir. TEDMEM (2017) verilerine göre, okul öncesi eğitim alanında, özellikle de erken çocukluk eğitimine erişim, eşitlik, yönetim, finans, öğretim programları, eğitim personeli ve ebeveynler başta olmak üzere değişik kategorilerde çözüm bekleyen önemli sorunlar bulunmaktadır. Toran ve Toprak (2020), çocukluğun Türkiye’de neoliberal politikalarla sürekli olarak yeniden inşa edilmeye çalışılan alanlardan biri olarak ucuz emek kaynağı haline getirildiğini belirtmektedir. Bu tespit ve izlenen neoliberal politikaların okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların çözümünü güçleştirdiği söylenebilir. ERG’nin (2016) raporuna göre, Türkiye’de okul öncesi eğitimin önemi konusunda farkındalık tüm yaş grupları, bölgeler ve sosyo-ekonomik düzeyler arasında %90'lara varan oranlarla oldukça yüksek olmasına rağmen, çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmalarının önündeki en önemli engeller, yeterli sayıda okul öncesi eğitim kurumunun olmaması, okul öncesi eğitimin ücretli olması ve yeterli düzeyde toplumsal algının oluşturulamamasıdır. Araştırmanın yürütüldüğü bölgede yeterli sayıda bağımsız anaokulu/okul öncesi eğitim kurumu olmaması ve bu nedenle farklı okullarda görevli okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulması okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, geliştirilmesi gerektiğini doğrulamaktadır. Araştırma sonuçları da esas alındığında, Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, güncellenmesi, öğretim sürecinin niteliğinin sağlanması, yönetici, öğretmen, personel ve velilere tanıtılması, toplumsal algının güçlendirilmesi, yeterli sayıda okul öncesi eğitim kurumu açılması ve maddî yönden desteklenmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet içi ve hizmet öncesi dönemde uygulama ağırlıklı ve etkili bir yetiştirme programından geçirilmesi, okul yöneticilerinin seçilmesinde, bu alandaki tecrübe ve uzmanlıklarına özel önem verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde mutlaka bu alanda aktif olarak görev yapan yönetici, öğretmen, personel ile uzmanların görüşleri ve bilimsel araştırma bulgularından faydalanılması, veliler, diğer toplum kesimleri ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerinin alınması önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimde değişik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan farklı sorunların çözümüne yönelik olarak, politikacılara, uygulayıcılara, araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik değişik önerilerde bulunulabilir.

### **Politikacılara Öneriler**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, okul öncesi eğitim alanında yeterli düzeyde bilgileri olmadığı ve buna bağlı olarak yönetsel sorunların yaşanmadığını belirtmeleri dikkate alındığında, mevcut okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin hizmet içi eğitime alınmaları gerekmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarına yönetici olarak görevlendirmelerde öncelikle okul öncesi eğitim alan mezunu veya çocuk gelişimi programlarından mezun, bu alanda deneyimli kişilerin tercih edilmesi faydalı olacaktır. Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri olarak, okul müdürlerinin okul öncesi eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmamasından dolayı, öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik yapılamadığı ve etkili denetim faaliyeti yürütülemediği dikkate alındığında, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmeye yönelik sistemli eğitim ve çalışmalar yürütülmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitimde uygulamalı eğitime ağırlık verilmelidir. Öğretmenlerin teneffüs hakkı başta olmak üzere, çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim kapsamına alınmalı ve eğitim giderleri devlet tarafından karşılanmalıdır. Okulların fiziksel koşulları, okul öncesi dönemin özelliklerine uygun olarak düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarına yardımcı personel desteği sağlanmalıdır. Koşulları uygun olmayan bölgelerde, okul öncesi eğitime erişimi artırmaya yönelik politikalar geliştirilmeli, okul aile iş birliği sağlanmalı ve aileler bilinçlendirilmelidir. Özgün, uygulanabilir, esnek ve toplumsal koşullara uygun alternatif okul öncesi eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Toplumda okul öncesi eğitime yönelik farkındalığın artırılması için etkinlik ve eğitimler düzenlenmeli, toplumsal algı olumlu anlamda güçlendirilmelidir. Özellikle, dezavantajlı bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumları ve ailelere yönelik bir teşvik sistemi ve eğitim öğretim desteği uygulanabilir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, özellikle politika yapıcılara önemli görevler düştüğü görülmektedir. Çünkü, okul öncesi eğitimin en temel sorunu eğitime erişim, eğitimin

yaygınlaştırılması, toplumsal farkındalığın artırılması, niteliğin geliştirilmesi ve öncelikle bu alanın ekonomik yönden desteklenmesi ihtiyacıdır. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi, öncelikle politika yapıcılar ve karar vericilerin çabası ile mümkün olabilir. Kısaca, araştırma sonucuna göre, okul öncesi eğitimde karşılaşılan temel sorunların çözümü için politika yapıcılar, okul öncesi eğitimde fiziksel koşullar, eğitim programları, yönetici ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve meslekî gelişimlerinin sağlanması, personelin eğitilmesi, denetim ve rehberlik sisteminin geliştirilmesi, iyileştirilmesi, okul öncesi eğitime özgü standartların geliştirilmesi ve uygulanması, ekonomik yönden destek, okul aile iş birliğinin sağlanması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve yasal düzenlemelerin yapılması konusunda önemli katkılar sağlayabilir.

### **Araştırmacılara Öneriler**

Bu araştırma, Türkiye'nin kuzey batısında, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırma sorularına yönelik görüşleri ve bu görüşlerin nitel araştırma yöntemleri ile yürütülmesi ve verilerin içerik analizi kullanılarak değerlendirilmesi ile sınırlıdır. Daha büyük çalışma grupları ile farklı bölgelerde, farklı katılımcılarla daha kapsamlı nicel, nitel ve karma yöntemlere dayalı araştırmalar yapılabilir. Örneğin, bu konuda veli, öğretmen, okul personeli, politika yapıcılar ve sivil toplum örgütü temsilcilerinin katılımı ile ulusal düzeyde daha kapsamlı araştırmalar yürütülebilir. Elde edilen sonuçlar, gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar ile karşılaştırılarak geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunulabilir.

### **Yazarların Beyanı**

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmanın verileri doğrudan ikinci yazar tarafından toplanmış ve analiz süreci ortak gerçekleştirilmiştir. Her iki yazar, araştırmanın giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler bölümlerine katkıda bulunmuştur. Araştırmanın yayın sürecine hazırlanması ve hakem değerlendirmeleri ile ilgili tüm süreçler ise birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarların araştırmaya katkı oranları %50'dir.

**Etik Kurul Kararı:** Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden 14.12.2018 tarih ve 05 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarların kendi içinde diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir destek alınmamıştır.

### **Kaynaklar**

- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D., & Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Ağgül Yalçın, F., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksu Koç, A., Taylan, E., & Bekman, S. (2002). *Türkiye'de okulöncesi eğitimi: Hizmete duyulan ihtiyaçların saptanması ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi araştırma raporu*. İstanbul: AÇEV.
- Aktan Kerem, E., & Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitim sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-16.
- Ardıç, Ü. Ü. (2011). *Okul öncesi eğitiminde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s.31-35) içinde. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

- Atalar, N. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim bünyesinde yaşanan yönetim sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi, KKTC
- Atay, M. (2009). *Erken çocuklukta gelişim 1*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bozer, Y. (1986). Açılış konuşması. *Ya-Pa 4. okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri kitabı* (s. 11-19) içinde. Ankara: YA-PA Yayınları.
- Can, E. (2020). Türk Millî Eğitim Şûra Kararları (1939-2014): Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri. *IPCEDU 2020 E-Kitabı* (s. 291-311) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 1-28.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale İli örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107- 126.
- Demir Yıldız, C. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 95-102.
- Demircan Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetsel sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, A. (1998). Temel eğitimimizin temel sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 51-63.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2013). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018*. 15 Aralık 2020 tarihinde [http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/view/15089/Onuncu\\_Kalk%C4%B1nma\\_Plan%C4%B1.pdf](http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/view/15089/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf) adresinden erişildi.
- Doğan, T. (2012). *Bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doma, E. A., & Toran, M. (2020). Erken çocukluk çalışmalarında gündem olan konuların incelenmesi: Yaşadıkça Eğitim dergisinin 30 yılı. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 542-560.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. 24 Kasım 2020 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitimde-esitlik-politika-analizi-ve-oneriler/> adresinden erişildi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. 24 Kasım 2020 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/her-cocuga-esit-firsat-turkiyede-erken-cocukluk-egitiminin-durumu-ve-oneriler/> adresinden erişildi.
- Eğitim-Sen. (2017). *2017/2018 öğretim yılı başında eğitimin durumu raporu*. 24 Ekim 2020 tarihinde <http://egitimsen.org.tr> adresinden erişildi.

- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertör, E. (2015). *İlkokullarda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (5<sup>th</sup> ed). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güleç, H.Ç., & Genç, S.Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 158-171.
- Gültekin, M. (2000). Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* (s.71-86) içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1219.
- Gündoğan, A. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gürkan, T. (2000). Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* (s.1-10) içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1219.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkında görüşleri ve programı kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Erişim adresi: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/151/kandir.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kandir.htm)
- Kantarcıoğlu, S. (1984). *Anaokulunda eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. 18 Kasım 2020 tarihinde <http://www.academia.edu/6954387/> adresinden erişildi.
- Kök, M., Küçükoğlu, A., Tuğluk, M., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum İli örneği). *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 160-171.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Kundakçı, S. (2013). *Tokat İli örneğinde zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly, CA: Sage Publications.
- Marshall, C. ve Rossman, B. G. (2006). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.
- Marvin, C., Lacost, B., Grady, M. ve Mooney, P. (2003). *Administrative support and challenges in Nebraska public school early childhood programmes: Preliminary study*. 14 Haziran 2020 tarihinde [https://www.academia.edu/27383716/Administrative\\_Support\\_and\\_Challenges\\_in\\_Nebraska\\_Public\\_School\\_Early\\_Childhood\\_Programs\\_Preliminary\\_Study](https://www.academia.edu/27383716/Administrative_Support_and_Challenges_in_Nebraska_Public_School_Early_Childhood_Programs_Preliminary_Study) adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. 22 Aralık 2020 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. 22 Aralık 2020 tarihinde [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018*. 22 Aralık 2020 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=327](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. 22 Aralık 2020 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=361](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a). *Geçmişten günümüze Millî Eğitim Şûraları*. 18 Kasım 2020 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. 20 Mart 2021 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-yayinlanmistir-orgun-egitim-20192020/icerik/397> adresinden erişildi.
- Nural, E., Atay, D., & Çömez, A. (2009, Mayıs). *Bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Denizli.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017*. 10 Ocak 2021 tarihinde [www.oecd.org/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish](http://www.oecd.org/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish) adresinden erişildi.
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(32), 61-80.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2000a). Okulöncesi dönem çocuğunun gereksinimleri ve okulöncesi eğitimin temel ilkeleri. Ş.Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* (s.45-58) içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1219.
- Oktay, A. (2000b). Okulöncesi eğitimin düşünsel temelleri. Ş.Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* (s.11-28) içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1219.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2009). *Bir bakışta eğitim 2009: OECD Göstergeleri*. 13 Ekim 2020 tarihinde <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43638890.pdf> adresinden erişildi.
- Ömeroğlu-Turan, E. (2000). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. Ş.Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* (s.59-70) içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1219.
- Özdemir, M. (2019). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*, (Fourth Edition). CA: Sage Publications.
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- SBB. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. 15 Ocak 2021 tarihinde [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON\\_BIRINCI\\_KALKINMA-PLANI\\_2019-2023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON_BIRINCI_KALKINMA-PLANI_2019-2023.pdf) adresinden erişildi.

- Sildir, E. ve Akın, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 134-165.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Şahin, F.T. ve Kalburan, F.N.C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(25), 1-12.
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- TEDMEM. (2017). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Mevcut durum ve öneriler*. 11 Aralık 2020 tarihinde <https://tedmem.org/yuvarlak-masa/turkiyede-erken-cocukluk-egitimi-ve-bakimi-mevcut-durum-ve-oneriler> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2019a). *2018 eğitim değerlendirme raporu*. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği. 25 Aralık 2020 tarihinde <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2019b). *Bir bakışta eğitim 2019*. 21 Ocak 2021 tarihinde <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2019> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2020). *Bir bakışta eğitim 2020*. 12 Şubat 2021 tarihinde <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2020> adresinden erişildi.
- Temel, F. (2000). Türkiye’de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması. Ş.Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* (s.111-118) içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1219.
- Temiz, Z. (2017). Türkiye’de okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik süreci. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(3), 350-371.
- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toran, M., & Toprak, Z. (2020). Re-imagining society and childhood: An analysis of cultural politics of childhood in Turkey. *Global Studies of Childhood*, 00(0), 1 –15. <https://doi.org/10.1177/2043610620958188>
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 229-245.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035-1046.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. N. Avcı ve M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s.1-19) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Toran, M., & Şahin, D. (2020). Erken çocukluk eğitiminden beklentiler: Ebeveynler ne düşünüyor? *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 29-36.
- Toran, M., & Yağan Güder, S. (2020). Supporting teachers’ professional development: Examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 809-868.
- Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Uçar-Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.

- Uysal, F. (2006). *Okul öncesi eğitim merkezlerindeki iç ve dış mekân organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2013). *Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N., & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.
- Zemba, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-215.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. B. M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (s. 308- 319) içinde. California: Libraries Unlimited.



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Pre-school education has been on the agenda as one of the most important topics of the Turkish Education System from past to present; it is discussed regularly and the importance of pre-school education is emphasized continuously. Pre-school education is an important level of education that directly affects all other levels of education, which children must make use of as it prepares children for school. The pre-school education period, which constitutes the basic step of education; the physical, cognitive, social, and emotional development of the child is the fastest period. Important decisions have been made in many legal texts for pre-school education in Turkey, where it can be seen that, given the different objectives, access to pre-school education in Turkey and the rendering of services, there are deficiencies in terms of disseminating and ensuring the quality of education. For these reasons, there is a need for policies to implement the decisions and targets mentioned in the legal texts and reports in order to increase access to pre-school education, and expand and increase the quality of education. In this regard, revealing the current status of the pre-school education based on the views of principals is significant so as to make the pre-school education more functional in Turkey and to ensure its high-quality.

The aim of this research was to reveal the general situation of pre-school education according to the views of school administrators and develop suggestions for pre-school education. The problem statement of the research was expressed as follows: "What is the general view of pre-school education according to the opinions of school administrators? What can be done for the development of pre-school education?" In this context, answers to the following questions were sought:

According to the opinions of the school administrators:

1. What is the general situation of pre-school education?
2. What can be done for the development of pre-school education?

### Method

Phenomenology was used in the study within the scope of the qualitative research method. The work group of the study was affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the Edirne city center during the 2018–2019 academic year. It consisted of 20 schools; 3 independent kindergartens, 3 middle schools, and 14 primary schools with kindergartens. However, the opinions of 19 administrators in these schools were evaluated. The work group of the research was determined by using the easily accessible case sampling method, one of the purposeful sampling methods used in qualitative research. In the research, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used to obtain the data. Data were collected by the face-to-face interview method and evaluated using content analysis. As a result of the analysis of the research data, 10 themes and 14 sub-themes were determined, and the data were analyzed according to these themes.

### Results

According to the school administrators, the physical conditions, education policies, legal regulations, parents, economic issues, school staff, supervision and guidance system, students, implementation of educational programs, and administrative problems were mentioned as the main problem areas encountered in pre-school education. The participants stated that in order to implement the program effectively and establish learning centers, the physical conditions of the schools should be appropriate, material needs should be met, teachers should be trained, and their quality should be improved. When the opinions of the school principals about pre-school education policies were examined, it was stated that compulsory pilot implementation was not very successful due to reasons such as material and physical deficiencies, the education level of the parents and their contributions, and first, after providing material and physical opportunities, pre-school education should be compulsory. In particular, it was stated that the demand for fees from parents negatively affected pre-school education and access to education. One of the most important findings of the study was that 4 + 4 + 4 education practices have had negative effects on pre-school education.

The school administrators stated that the parents intervened too much with the teachers, treated them as care givers, had requests and expectations outside of the field, acted indifferently towards the school and their children, and did not have enough awareness about the importance of pre-school education. In addition, it was stated that the nutritional needs of the students could not be met by the school due to the lack of regular and full payment of school dues and insufficient budgets. According to the school administrators, the lack of support by the top managers and the inadequacy in the supervision and guidance system were problems for pre-school education. According to the findings of the research, the main problems of pre-school education were the inadequacy of the staff in terms of qualitative and quantitative aspects, the lack of respite time for the teachers, the high number of students in the classrooms, and the physical inadequacy of the school. According to the school administrators, pre-school education should be compulsory, its expenses should be covered by the state, and families should be made aware.

### **Conclusion**

One of the most important results of the research was that the school administrators stated that they did not know about the pre-school education programs. It can be considered that this result was one of the main problems encountered in pre-school education. It was seen that the lack of material, material issues, and physical needs were at the forefront in the implementation of pre-school education programs. According to the results of the research, it was seen that compulsory pilot implementation in pre-school education was not effective and participation was not ensured, legal sanctions were not sufficient to ensure the attendance of children at school, and the physical infrastructure of the schools was insufficient.

According to the results of the research, the absence of breaks for the teachers, the application of dual education, and the length of the lessons should be solved by making legal arrangements. The survey results also revealed that the dissemination of pre-school education in Turkey, development of pre-school training programs, updating and ensuring the quality of the teaching process, administrator, teacher, staff and introduction to the parents, strengthening social perceptions, opening a sufficient number of pre-school educational institutions, and the physical aspects need to be supported.