

Seda AKBAŞ PAYLAN¹
Gokhan DEMİRHAN¹

İlkokul Anasınıflarında Yönetimsel İhtiyaçlar ve Öğretim Liderliği*

Administrative Needs and Instructional Leadership in Maternity Schools within Primary Education

Öz

Bu çalışmada, ilköğretim kurumları bünyesinde yer alan anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yönetimsel ihtiyaçları ve öğretim liderliğiyle ilgili sorunlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden, temel nitel araştırma deseni kullanılan bu çalışmada, çalışma grubunu Uşak ilinde yer alan ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 24 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve görüşme yapılan öğretmenler, seçkili örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Alan yazın taraması yapılarak açık uçlu soru havuzu oluşturulmuş ve araştırmanın amacına uygun, kapsam geçerliliğini sağlaması için uzman görüşüne başvurulmuştur. İlköğretim kurumları bünyesindeki anasınıflarında öğretilerin, okul yöneticileri ile branş farklılığından kaynaklı, güç mesafesi ve öğretim süreciyle ilgili idari sorunlar yaşandığını göstermektedir. Müdürlerin kavramsal ve teknik yeterlilik alanlarıyla ilgili beklentilerde öğretmenlerin genellikle sürecin dışında kaldıkları ve okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili mevzuat ve okul öncesi eğitim programı doğrultusunda okul yöneticilerinin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, insani konularla ilgili beklentilerde genelde bir problem yaşamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretim liderliği kapsamında yer alan ihtiyaçlarını genel olarak karşıladıkları fakat alanları itibarıyla kendilerine destek sağlanmasında sorun yaşadıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, anasınıfı, yönetsel ihtiyaçlar, öğretim liderliği

Abstract

In this study, the aim is to examine the administrative needs of preschool teachers working in kindergarten classes within primary education institutions and the problems related to instructional leadership. As a method, employing a qualitative research, specifically adopting the fundamental qualitative research design, the study encompasses a cohort of 24 preschool teachers engaged in kindergarten classes situated within primary schools in Uşak province. Data procurement involves the utilization of a semi-structured interview technique, with the interviewed educators being selected via the criterion sampling method, a subset of purposive sampling. A literature review was conducted to form an open-ended question pool, and expert opinions were sought to ensure the content validity of the study. The findings indicate that teachers in kindergarten classes within primary education institutions experience administrative issues related to power distance and the instructional process, primarily stemming from differences with school administrators and subject matter. Notably, teachers frequently find themselves excluded from expectations concerning the conceptual and technical competencies anticipated of school principals. Additionally, it was noted that school administrators lack sufficient knowledge of legislation related to preschool education institutions and the preschool education program. Generally, there were no significant issues with human-related expectations. It has been observed that teachers were found to generally meet their needs within the scope of instructional leadership; however, they encountered difficulties in receiving support specific to their fields.

Keywords: Preschool education, kindergarten, managerial need, instructional leadership

1. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Sorumlu Yazar / Corresponding Author: Seda AKBAŞ PAYLAN, seda.akbas@gmail.com

*Bu çalışma, birinci yazarın İlköğretim Kurumları Bünyesindeki Anasınıflarında Yönetimsel İhtiyaçlar ve Öğretim Liderliği Sorunsalı başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

Giriş

Örgün eğitimin ilk basamağı olarak okul öncesi eğitim, hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim, 3-6 yaş aralığındaki eğitimi kapsamakla birlikte kreş, anasınıfı, anaokulu ve uygulama sınıflarında verilen eğitimi ifade eder. Bireyin doğumuyla başlayan okul öncesi dönem zorunlu eğitime kadar devam etmekte, bu aşama ve süreçlerdeki eğitsel etkinlikler "okul öncesi eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 1990). Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim tanımı ise çocukların 0-72 aylık süreç boyunca gelişimleri ve bireysel özelliklerine göre, farklı ve çok sayıda uyaran içeren ortamlar hazırlayan, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve bedensel yönlerden gelişmelerini ve buldukları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda ilkökula hazırlanmaları için destekleyen, temel eğitim kademesinde yer alan eğitim sürecidir (MEB, 1993).

Yapılan alan yazın taramasında okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmakta olup okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapılmaktadır. Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan 0-6 yaş dönemini içeren okul öncesi eğitim, çocuğun bedensel, bilişsel, sosyal-duygusal, özbakım ve dil gelişimini desteklemekte olup 0-6 yaş dönem çocuklarında gelişme ve öğrenmenin diğer yaşam aralıklarına göre en üst düzeyde olduğu bilinmektedir. Ülkelerin okul öncesi eğitimi destekledikleri ve eğitim standartlarını arttırma amacıyla oldukları görülmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2011). Bu bağlamda Türkiye'de de okul öncesi yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçları ilgili mevzuatta şöyle tanımlanmıştır:

1-Çocukların beden, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

2-İlkokula hazırlamak,

3-Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için fırsat eşitliği sağlayabilecek bir yetiştirme ortamı yaratmak,

4-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB,2013).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde okul öncesi eğitim kurumları; anaokulu (36-66 aylık çocukların eğitimlerinin yapıldığı eğitim kurumu), anasınıfı (48-66 aylık çocukların eğitimlerinin örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıfları), uygulama

sınıfı (36-66 aylık çocukların mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitimlerinin devam ettiği uygulama birimi) olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2014). Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde diğer eğitim kademelerinden farklı olarak bazı ilkelerin bulunduğu söylenebilir. Bu eğitim amaçlar arasında yer alan ilkökula hazırlama görevini yerine getirirken; çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, sosyal-duygusal gelişimini desteklemeyi ve öz bakım becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılacak etkinlikler planlanırken; çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile çevre ve okulun olanakları göz önünde bulundurularak demokratik eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenme ortamları hazırlanır. Kazandırılmak istenen değerler oyun temelli olarak kazandırılır. Çocuğun öz denetimini sağlamayı öğrendiği, bağımsız davranışlarının desteklendiği, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği ve tüm bu süreçlerde aileyi de eğitime etkin bir şekilde dâhil eden okul öncesi eğitim, diğer kademelerden farklılaşır.

Farklı eğitim kademelerinde verilen okul öncesi eğitimin yönetim sürecinde okul yöneticileri, çocukların eğitsel gelişimlerinde önemli yer tutmakta, öğretmenlerin motivasyonundan okulun öğrenme iklimine, öğrenci başarısından liderlik süreçlerine kadar birçok noktada etkin rol oynamaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul müdürlerinin okul öncesi alanından olmaması ise en büyük sorunlardan biri olarak görülmektedir (Balci, 2003.). Farklı kademelerde yöneticilik yapan okul müdürlerinin okul bünyesinde bulunan anasınıflarıyla ilgili olarak; okul öncesi eğitim süreçlerinde aktif olarak yer alması beklenmektedir (Kaya ve Köse, 2020). Bu özellikteki okulların yönetiminden sorumlu okul müdürünün okul öncesi eğitim alanı dışında başka bir branştan olması, yönetsel ihtiyaçları sağlama konusunda da birtakım sorunlara yol açabilmektedir. Yönetsel ihtiyaçları tam anlamıyla karşılanamayan eğitim kurumları, kurumsal etkililik ve verimlilik, amaçlarına ulaşma konularında birtakım sorunlar yaşayabilir. Okul yönetiminin asli işlevi, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır. Okulu amaçlarına ulaştırmayı hedefleyen okul müdürü, alanında yetkin ve uzman olmalıdır.

Okul Öncesi Eğitimde Yönetim Süreci

Eğitim ve okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkili ve verimli uygulanması, okul müdürünün sorumluluğundadır. Okulların çok boyutlu kurumlar olması, çevreyi etkileme ve çevreden etkilenme özelliğine sahip olması, farklı görevlerin farklı ki-

şiler tarafından yerine getiriliyor olması, okulları diğer kurumlardan ayırdığı gibi okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili bir biçimde uygulama sorumluluğunu da arttırmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların örgün eğitim hayatına ilk adımlarını attıkları yerdir. Okul öncesi dönemde alınan eğitim ile çocuğa kazandırılan davranış ve tutumlar, çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde hem akademik hem de sosyal gelişiminde etkilidir. Okul öncesi eğitimde çocukların en fazla iletişim kurduğu ve eğitimlerinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin okuldaki huzur ve mutluluğu da eğitimi doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler için yönetsel uygulamalar önemli olup eğitim ve öğretim sürecini de etkilemektedir. Öğretmenlerin yönetsel ihtiyaçları ve sorunları saptanarak yönetim süreçleriyle eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinde okul müdürleri etkin rol oynayabilmelidir (Ada, Küçükali, Durdağı ve Dal, 2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında alanında uzman olan bir yönetici, öğretmenlerle empati kurabilir ve demokratik karar verme sürecinde öğretmen katılımını da sağlayarak eğitim hedeflerine ulaşılmasında kolaylaştırıcı rol oynayabilir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında karar verme ve karara katılım sadece öğretmenlerle sınırlı kalmayıp gerektiğinde eğitim ve okulun paydaşları olarak aileleri de karar sürecine dâhil edebilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve yöneticiler, okul öncesi eğitim alanında yetkin olduklarında, yapacakları etkinliklerin ve uygulamaların planlanması sürecinde çocukların gelişim özelliklerini de dikkate alarak ve okulun amaçlarına yönelik işbirliğine dayalı süreçler gerçekleştirebilirler. Okulda tek başına olan bir okul öncesi öğretmeni planlama ve karar verme süreçlerinde yalnız olduğu gibi tüm görevleri kendisi yapmak durumunda olabilir. Kendisinin ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını okul yönetimine anlatamayan veya bu ihtiyaçların farkında olmayan bir müdürle çalışan öğretmen, bazı sorunlar yaşayabilir, zaman içinde okula ve işe yabancılaşabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin öğretmenleri etkileyebilmeleri için okul öncesi eğitim alanı hakkında bilgi sahibi ve deneyimli olmaları gerekir. Okul öncesi eğitim alanından mezun bir yönetici, yapılacak plan ve etkinlikler sürecinde öğretmenin kendini eksik veya zayıf hissettiği noktalarda kendi bilgi, beceri ve deneyiminden faydalanarak, öğretmeni etkileme ve yönlendirme fırsatı bulabilecek iken; farklı bir branş mezunu yönetici, öğretmeni

etkilemede daha çok yasal gücünü kullanmaya başvurabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yaş gruplarına göre belirlenen zümre öğretmenler kurulu, bu dönem yaş grubu çocuklarının özelliklerini göz önünde bulundurarak yıl içinde yapacakları etkinlikleri buna göre planlayacaktır. Okullarda ihtiyaç duyulan materyallerin, dönem özelliklerini bilen okul öncesi öğretmenlerinin de içinde bulunduğu bir komisyon tarafından belirlenmesi, planlamaların hedeflenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda yapılmasına olanak sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında diğer kademelerde olduğu gibi okul müdürü, okulun işlerini düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye yetkili ve sorumlu kişidir. Müdürü, okul öncesi eğitimin işleyişini bilmeli ve bunu değerlendirecek kadar bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olması gerekir.

Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Liderliği

Okullardan beklenen, etkili öğrenmeler gerçekleştirmektir. Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda bu okulların bazı özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Bu özelliklerin başında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yer almaktadır. Şişman'ın çalışmasına göre 1970'li yılların ikinci yarısından sonra etkili okullar üzerinde yapılan çalışma ve araştırmalar sonucu ortaya çıkan öğretim liderliği, eğitim ve öğrenmeye odaklanan bir liderliktir (Akt. Şenay, 2017). Öğretim liderliği, öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanması ile diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır (Özdoğru, 2021). Özdemir (2000) öğretim lideri olan müdürlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: okul ve eğitim için gerekli vizyonu oluşturma, oluşturulan vizyonu eyleme dönüştürme, paydaşlara sunulacak destek için ortam oluşturma, okuldaki gelişmeleri takip etme, elde edilen bilgiyi kullanma (Akt. Aydoğan, 2018). Şişman (2004:72) öğretim lideri olarak okul müdürlerinin davranışlarını; "okulun vizyon, misyon ve amaçlarının paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretim ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması" boyutlarında sınıflandırmıştır.

Öğretim lideri olan okul yöneticisinin, eğitim öğretim etkinliklerine doğrudan katılım sağlaması beklenir. Öğretmenlere liderlik yaparak yol gösterici olmaları beklenir. Etkili okullarda okul müdürlerinin güçlü öğretim liderliği rollerine sahip olduğu söylenebilir. Etkili okullarda öğretmen performansı, desteklenen pozitif okul iklimi ile izlenir, uy-

gun geribildirimler verilir, öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerle birlikte öğretim lideri olarak müdürler süreç içinde aktif rol alırlar (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okul öncesi kademesinde yönetici olan bir öğretim liderinin, okul öncesi eğitimin hedefleri, programı, ilgili mevzuat, bu çağ çocukların gelişimsel özellikleri, eğitim ve değerlendirme süreçleri gibi konularda bilgi sahibi olması, okul öncesi öğretmenin sorun ve ihtiyaçlarının farkında olması da oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim alanından mezun olmayan ve güncel gelişmeleri takip etmeyen yönetici, okul öncesi öğretmenin değerlendirilmesi sürecinde etkili ve anlamlı geribildirimde bulunamayacaktır. Okul öncesi eğitim programı, içerik, kazanım, aylık plan, günlük eğitim akışı, çocukların gelişimsel özelliklerinin farklılığı konularında herhangi bir eğitim almamış okul yöneticisinin etkili bir öğretim lideri olması da beklenemez.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumları bünyesindeki anasınıfında görev yapan öğretmenlerin yönetsel ihtiyaçları ve öğretim liderliğine ilişkin beklentilerinin incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim kurumları bünyesindeki anasınıfında çalışan öğretmenlerin yönetsel süreçlerde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. İlköğretim kurumları bünyesindeki anasınıfında çalışan öğretmenlerinin okul yöneticilerinden yönetsel süreçlerle ilgili beklentileri nelerdir?
3. İlköğretim bünyesindeki anasınıfında görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilköğretim kurumları bünyesinde görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yönetsel ihtiyaçlarını ve öğretimsel liderlikle ilgili beklentilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve belirlenen amaçlara ulaşabilmek nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni, üzerinde çalışılan olguya ilişkin veriye dayalı betimlemeler yaparak mevcut durumun ortaya koyulmasını amaçlayan bir araştırma tasarımıdır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada toplanan verilere kaynaklık eden çalışma grubu, Uşak ilinde yer alan ve ilköğretim okulu bünyesinde hizmet veren anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, seçkili örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, çalışma grubu belirlenirken katılımcıların sahip olduğu nitelikler değerlendirilerek araştırmanın amacına doğrudan hizmet edecek olan katılımcıların tercih edilmesi esastır (Patton, 2014). Araştırmanın veri toplama aşamasında ulaşılabilecek öğretmen sayısına, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir teknik olan maksimum çeşitlilik için veri doygunluğuna ulaşma tekniği (Huberman & Miles, 2002) ile karar verilmiştir. Veri doygunluğuna ulaşılan kadar veri toplama süreci sürdürülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 24 öğretmene ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı, görüşme sırasında daha önceden hazırladığı görüşme sorularını sorar. Araştırmacı görüşmede verilen cevaplar doğrultusunda cevapların açılması ve ayrıntılandırılması ilave sorular sorarak görüşmenin akışını etkileyebilir. Diğer soruların içerisinde alınmış bir cevap var ise belirlenen soru sorulmayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kullanım bakımından eğitim bilimi çalışmalarına uygun bir tekniktir (Türnüklü,2000). Önce alan yazın taraması yapılarak açık uçlu soru havuzu oluşturulmuş ve araştırmanın amacına uygun, kapsam geçerliliğini sağlaması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra ana sorular ve gerektiğinde kullanılmak üzere ilave sorular belirlenmiş ve görüşme formunun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla iki okul öncesi eğitim öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamalar, araştırma verilerinde kullanılmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bünyesinde anasınıfı bulunan 21 ilkokul, dokuz ortaokul, bir imam hatip ortaokulu tespit edilmiş ve bu okullar arasından 14'ü ilkokul, sekizi ortaokul, ikisi imam hatip okulunda görev yapan toplamda 24 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Katılımcı ile yapılan ön görüşmede katılımcıya çalışmanın amacı, içeriği hakkında bilgi verilerek ve istedikleri anda çalışmayı sonlandırabilecekleri ifade edilerek çalışma katılım onayları alınmıştır. Görüşmelerin tamamlanması ortalama 30 dakika sürmüştür.

Tablo 1.*Çalışma grubuna katılan öğretmenlere ait bilgiler*

Demografik Özellikler		Sayı
Kıdem	1-10 Yıl	1
	11-20 Yıl	18
	21 Yıl Üzeri	5
Okuldaki çalışma süresi	1-5 Yıl	8
	5-10 Yıl	6
	10 Yıl ve Üzeri	10
Okul müdürü ile birlikte çalışma süresi	1-5 Yıl	13
	5- 10 Yıl	10
	10 Yıl ve Üzeri	1
Müdürün branşı	Sınıf Öğretmeni	14
	Kaynak	1
	Jeofizik	1
	Türkçe	2
	Sosyal Bilgiler	3
	Bilmiyor	3
Anaokulunda çalışma durumu	Evet	13
	Hayır	11
Toplam Katılımcı Sayısı		24

Verilerin asıllarına sadık kalarak analiz edebilmek, veriyi açıklayan temaları ve kategorileri oluşturabilmek için katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmış ve ses kayıtları elektronik ortamda yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizi, doküman incelemesi tekniklerinden betimsel kodlama tekniği ile yapılmıştır. Betimsel kodlama tekniğinde, elde edilen ham verilerin mümkün olduğunca maksimum çeşitliliği sağlayacak biçimde açık olarak kodlanması esastır (Silverman, 2018).

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda veriye dayalı kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular, Tablo 2'de yer almaktadır. Katılımcılarla yürütülen görüşmelerin analiz edilmesiyle elde edilen kodlardan yola çıkılarak toplam sekiz kategori ve üç temaya ulaşılmıştır. Elde edilen ilk tema, branş farklılıklarından kaynaklanan sorunlar olarak adlandırılmıştır. Bu temayı oluşturan kategoriler sırasıyla; mesleki fikir uyuşmazlıkları ve okul öncesi branş hakkında mesleki bilgi eksiklikleridir. Mes-

leki fikir uyuşmazlığı kategorisinde genel olarak katılımcıların yöneticileriyle okul öncesi eğitimin kendine özgü doğası ve öğrenme/öğretme etkinliklerinin diğer branşlarla olan farklarından kaynaklanan sorunlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin katılımcılar tarafından sınıf içi düzen konusunda fikir uyuşmazlıkları, tehlikeli durumlar için alınması gereken önlemlerin nedenlerinin anlaşılmasında ve yapılacak işler için süreci uzatma gibi konulardaki anlaşmazlıklar vurgulanmıştır. Okul öncesi branş hakkında mesleki bilgi eksikliği kategorisinde katılımcılar yöneticilerinin kendilerinden bilgi aldıklarını, yöneticilerine bilmedikleri konularda yönlendirme yaptıklarını, yönetmeliğe uygun olarak (sınıf defteri doldurma gibi) kanıta dayanarak anlatmaya çalıştıklarını ve yöneticilerinin etkinlik saatini oyun saati olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Elde edilen ikinci tema güç mesafesi sorunları olarak adlandırılmıştır. Bu temayı oluşturan kategoriler sırasıyla kendini ikinci planda hissetme ve karara katılımdır. İkinci planda hissetme kategorisinde katılımcıların okul bünyesinde bir eğitim kademesi olarak değerlendirilmemesinden kaynaklı sorunlar öne çıkmaktadır. Genel olarak anasınıf-

Tablo 2.

İlköğretim Kurumları Bünyesinde Bulunan Anasınıfı Öğretmenlerinin Yönetsel Süreçlerle İlgili Yaşadığı Sorunlar

Tema	Kategori	Referans İfade Örnekleri	Katılımcı
Branş Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar	Mesleki Fikir Uyuşmazlığı	<i>"Mesleki konularda, kendi mesleğimle ilgili konularda görüş farklılığı yöneticimle."</i>	K3,K7, K17, K15, K22
	Okul Öncesi Branşı Hakkında Mesleki Bilgi Eksikliği	<i>"İlköğretim okullarında çalışan müdürlerin bizim branşla ilgili çok fazla bir şeyleri yok. Yani onları daha çok biz yönlendiriyoruz."</i>	K2, K3, K8, K10, K16, K20
Güç Mesafesi Sorunları	İkinci Planda Hissetme	<i>"Uygulamalarımız yok sayılıyor ki ister istemez ikinci planda kalan ki okulun ortaokul olması nedeniyle hani öncelikten ziyade kenarda."</i>	K5, K11, K12, K13, K16, K23
	Karara Katılım	<i>"Toplantılardan haberdar edilirdiz ama toplantılarda bizimle ilgili hiçbir madde olmaz. Biz sadece oturur imza atar geliriz ve bu beni rahatsız ediyor yani."</i>	K2, K16, K17, K20, K21, K22, K23, K24
Öğretim Süreciyle İlgili Sorunlar	Teneffüs Olmaması	<i>"İşte öğretmenler odasında topluyor öğretmenleri de. Dediğim gibi işte. Biz yine ana sınıfları, teneffüs yok, elemanı yok."</i>	K2, K13, K14
	Görünür Olamama	<i>"Ama burada müdürümü çok görmüyorum. Ne zaman gördüm ben en son onu hatırlamıyorum. O yüzden çok bir paylaşım olmuyor maalesef idareyle."</i>	K7, K9, K10, K11, K13, K16, K23
	İletişim	<i>"Yüz yüze görüşmek çok mümkün olmuyor yani."</i>	K1, K2, K22
	Materyal Talepleri	<i>"Angarya gibi algıladıklarını da anlayabiliyoruz bazen. Hani ne gerek var, şu an yapamayız, şu an çok ihtiyaç mı gibi cümlelerle karşılıyoruz. Dinliyorlar en azından hemen yerine getiriliyor mu, hayır getirilmiyor, genellikle bütçe karşımıza çıkıyor, tam karşılanmıyor diyelim."</i>	K3, K16, K17

larının ikinci plana itildiğini, arkaya atılan bölüm olarak algılandığını, bakım yeri görülüp önemsenmediğini ve okulun üvey evladı gibi hissettiklerini vurgulamışlardır. Karara katılım kategorisinde ise okulu ilgilendiren bir karar alınacağına anasınıfları olarak kendilerine sorulmadığını, toplantılara sadece okul öncesi branşını ilgilendiren bir konu varsa katılım sağlamalarının beklendiğini, toplu katılımlarda toplantıdan haberdar edildiklerini fakat kendileri ile ilgili hiçbir maddenin olmadığını, oturup imza atıp geldiklerini ve bu durumdan rahatsız olduklarını örnek vermişlerdir.

Elde edilen üçüncü tema, öğretim süreciyle ilgili sorunlar olarak adlandırılmıştır ve okul öncesi öğretmenlerinin kendi branşları ile ilgili sorun olarak ifade ettikleri konular; teneffüs olmaması, görünür

olamama, iletişim ve materyal talepleri olarak dört kategoriye ayrılmıştır. Teneffüs olmaması kategorisinde genel olarak aralıksız ders saatleri olduğu ile ilgili sorunlar öne çıkmaktadır. Katılımcılar diğer branş öğretmenlerinin yöneticilerle teneffüslerde bir araya gelme imkanları olduğunu, kendilerinin teneffüsü olmaması sebebiyle sorunlarını iletecekleri zamanlarının çok kısıtlı olduğunu ve sadece nöbet günlerinde erken geldikleri zamanlarda yöneticileriyle diyaloga geçme imkanı bulmalarını sorun olarak ifade etmişlerdir.

Görünür olamama kategorisinde katılımcılar genel olarak giriş-çıkışlarının ve ders saatlerinin diğer kademelerden farklı olduğunu, diğer bölümlerle çok bağlantılarının olmadığını, öğretmenler odasında bile olmadıklarını, yöneticileri göremediklerini ve

Tablo 3.*İlköğretim Kurumları Bünyesinde Bulunan Anasınıfı Öğretmenlerinin Yönetsel Süreçlerle İlgili Beklentileri*

Tema	Kategori	Referans İfade Örnekleri	Katılımcı
Kavramsal ve Teknik Yeterlilik Alanlarıyla İlgili Beklentiler	Yönetsel Beceriler	<i>"Çok sakın sorunları çözmeye çalıştığı için, bazı insanlara bu güçsüz imajı veriyor ve otoritesini her zaman kullanamadığını düşünüyorum, eğer otoritesini koymazsa zorlanıyor."</i>	K1, K2, K3, K7, K11, K13, K20
	Yönetim İlkeleri	<i>"Yapılıyor olmadığını düşünüyorum. Yapılıyorsa da kâğıt üstünde yapılıyordu."</i>	K3, K12, K13, K20
	Kaynak Yönetimi	<i>"Hani çok da fazla oyuncak alımı, materyal alımı yok işin gerçeği. Talebimiz oluyor ama bütçe yeterli olmadığı için ya yarısı temin ediliyor ya azaltılıyor."</i>	K10, K16, K17, K22
	Kriz Yönetimi	<i>"Krizin yönetilebildiğini çok düşünmüyorum... Ama kriz yönetiminde ben de öğretmenin yalnız bırakıldığını düşünüyorum."</i>	K6, K11, K16, K20
	Okul Kültürü	<i>"Daha geçen gün okul kültürünün işte olmadığından bahsetti toplantıda arkadaşlar. Bence bu biraz idareye bağlı diye düşünüyorum."</i>	K7, K12, K15, K19
	Uzmanlık Bilgisi	<i>"Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği hakkında yeterli düzeyde bilgisi yok bence."</i>	K1, K3, K5, K7, K8, K10, K11, K12, K15, K17, K20, K22
İnsani Yeterlilik Alanlarıyla İlgili Beklentiler	Bürokratik Olma	<i>"Henüz insana dönük şekilde yaptığını düşünmüyorum. Yani evrak boyutunda idarecilik yaptığını düşünüyorum şu an."</i>	K19, K20
	Destek Olma	<i>"Ama destek yönünde ana sınıfa çok fazla destek verdiğini sanmıyorum."</i>	K3, K4, K13, K16, K17, K22

yöneticilerin de öğretmenleri uzun bir zaman görmediği günler olduğunu ifade etmişlerdir. Kendilerinin dışarda kaldıklarını ve diğer kademeleri için 'diğer bölüm' ve 'öbür taraf' gibi ifadeler kullanmaları dikkat çekici olmuştur. Katılımcılar tarafından iletişim sorunları olarak görülen ifadelerde, diğer branşlara göre dışarıda kaldıkları, yüz yüze görüşmenin pek mümkün olmadığı ve yöneticilerinin kendisini ifade etmede zorlandığı örnekleri dikkat çekicidir. Katılımcılar, materyal talepleri kategorisinde sorun olarak taleplerinin gerekliliğine dair yöneticilerinin ikna olmadığını, nazlandığını, bunu angarya olarak algıladıklarını, taleplerinin hemen karşılanmadığını ve bütçe konusunun karşılığın çıkarılarak taleplerinin tam anlamıyla karşılanmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, Tablo 3'te yer almaktadır. Katılımcılarla yürütülen görüşmelerin analiz edilmesiyle elde edilen kodlardan yola çıkılarak toplam sekiz kategori ve iki temaya ulaşılmıştır. Elde edilen ilk tema, kavram-

sal ve teknik yeterlilik alanlarıyla ilgili beklentiler olarak adlandırılmıştır. Bu temayı oluşturan kategoriler sırasıyla; yönetsel beceriler, yönetim ilkeleri, kaynak yönetimi, kriz yönetimi, okul kültürü ve uzmanlık bilgisidir.

Yönetsel beceriler kategorisinde katılımcılar genel olarak yöneticilerle ilgili otorite koyamaması ve okulun kalabalık olmasından kaynaklı problemleri yönetememeleri hususu öne çıkmaktadır. Örneğin katılımcılar; yöneticinin otoritesini kullanamamasından dolayı güçsüz yönetici imajı verdiğini, velilerle iletişim kurmakta zorlandığını, kuralları oturtmadığını, okulun kalabalık olmasından kaynaklı güçlük yaşadığını, sınıf mevcutlarını belirlemede sıkıntı yaşadığını ve evrak yöneticiliği yaptığını belirtmişlerdir.

Yönetim ilkeleri kategorisinde planlamanın müdür tarafından yapıldığı, gruplaşmalar olduğu için ekip çalışması yapılmasında zorlandığı, değerlendirmelerin kağıt üzerinde yapıldığı ve genellikle de-

Tablo 4.*İlköğretim Kurumları Bünyesinde Bulunan Anasınıfı Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Beklentileri*

Tema	Kategori	Referans İfade Örnekleri	Katılımcı
Yönetici Odaklı Öğretim Liderliği	Kendisini Geliştirme	"Yani şey düz. Geliştirmiyor bence."	K3, K11
	Sorun Çözme ve Çatışma yönetimi	"Direkt soruşturma açar yani."	K3
Öğretmen Odaklı Öğretim Liderliği	Etkinliklere Katılım	"Yok, yani bizimle ilgili bir şeye katılmıyor çünkü."	K1, K15, K16
	Gelişime Teşvik Etme	"Bu sizin için çok iyi olur diye bize öyle bir şey yok teşvik yok. Yok yapmıyor."	K5, K7, K9, K13, K16, K17
	Sosyal Öğrenme Ortamı Oluşturma	"Hayır yapılmıyor."	K4, K7, K14
	Rehberlik Yapma	"Hayır. O konularda rehberlik edemez çünkü o kadar alana hakim değil."	K10, K20, K21, K23, K24

ğerlendirme için yıl sonu toplantılarının kullanıldığı, anlık geribildirim her zaman alamadıkları katılımcıların verdikleri dikkat çekici cevaplardandır.

Kaynak yönetimi kategorisinde katılımcılar genellikle, ihtiyaçlarını yöneticilerine bildirdiklerini ve ihtiyaçlarının karşılandığını fakat tamamının karşılanmadığını ya da azaltılarak ve okul idaresinin uygun bulması halinde karşılandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar kriz yönetimi kategorisinde yöneticilerinin şaşkınlık yaşadığını, panik olduğunu, saldırgan davranışlarda bulunduğunu ve kriz anında öğretmenlerin yalnız bırakıldığını vurgulamış olsalar da genel olarak krizin iyi yönetildiği katılımcıların çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir.

Okul Kültürü kategorisinde katılımcılar genellikle okullarında hakim olan bir okul kültürü tipi olduğunu, zaman zaman ve durumlara bağlı olarak birden fazla okul kültür tipinin okullarındaki kültürü yansıttıklarını ifade etmişlerdir. K17 olarak kodlanan katılımcı, toplantılarda okul kültürünün olmadığını dile getirdiklerini ve bunun idareye bağlı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin katılımcıların betimlemelerinde okulun kültür tipinin okuldaki uygulamalara ve iletişim şekline yansıdığı vurgulanmıştır. Uzmanlık bilgisi kategorisinde katılımcıların çoğunluğu, yöneticilerinin Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı üzerinde durmuşlardır. Örneklerde; yöneticinin tecrübesinin olmadığı, eksikliklerinin olduğu, bilgi düzeyinin kısmen olduğu, yetersiz oldukları, öğretmenlere sordukları, öğretmenler tarafından yönlendirildikleri ve bilgisi olmadığı durumlarda araştırdığı, diğer okulları arayıp destek aldığı vurgulanmıştır.

Elde edilen ikinci tema, insancıl yeterlilik alanlarıyla ilgili beklentiler olarak adlandırılmıştır. Bu temayı oluşturan kategoriler sırasıyla bürokratik olma ve destek olmadır. Bürokratik olma kategorisinde öğretmenler yöneticilerinin evraklara sadık olduğunu, işlerini yaparken resmi evrakların hep önlerine çıktığını; insani boyut olarak yönetim anlayışının eksik kaldığını ve inisiyatif alma noktasında eksiklikler olduğundan bu yönde beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar destek olma kategorisinde ise yöneticilerinden okul öncesi eğitim uygulamaları kapsamında yeterli düzeyde destek alamadığını vurgulamışlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır. Katılımcılarla yürütülen görüşmelerin analiz edilmesiyle elde edilen kodlardan yola çıkılarak toplam yedi kategori ve iki temaya ulaşılmıştır. Elde edilen ilk tema kişisel odaklı öğretim liderliği olarak adlandırılmıştır. Bu temayı oluşturan kategoriler sırasıyla; kendisini geliştirme ve sorun çözmedir. Kendisini geliştirme kategorisinde katılımcılar örnek ifadelerde; kendisini geliştirmek yerine düz bir şekilde devam ettiğini ve kendisini geliştirmek adına birtakım etkinlikler yaptığını düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Sorun çözme kategorisinde katılımcı; yöneticisinin sorunu çözme şeklinin soruşturma açmak olduğunu betimlemiş olsa da öğretmenler genel olarak yöneticilerinin sorun çözme konusunda kendilerine liderlik ettiğini ifade etmişlerdir.

Elde edilen ikinci tema öğretmen odaklı öğretim liderliği olarak adlandırılmıştır. Bu temayı oluşturan kategoriler sırasıyla; etkinliklere katılım, gelişime teşvik etme ve sosyal öğrenme ortamı oluşturma

ma ve rehberlik yapmadır. Etkinliklere katılım kategorisinde genel olarak yöneticinin süreç içinde yer almadığını, kendilerinin diğer kademelerden bağımsız olmalarını vurgulamışlardır. Katılımcılar örnek olarak, yöneticinin müdürlük rolünde daha aktif olduğunu, etkinliklere sadece onay verdiğini ve anasınıfları olarak dünyalarının diğer kademelerden ayrı olduğunu dile getirmişlerdir. Gelişime teşvik etme kategorisinde öğretmenlerin isteklerini yöneticilerine iletmeleri beklendiği, yöneticileri tarafından zorlanmadıkları ve kendilerine bırakıldığı, kendi girişimleri sonucunda desteklendikleri ve motive edici konuşmalar yapıldığı vurgulanmıştır. Sosyal öğrenme ortamı oluşturma kategorisinde genel olarak bunun yapılmadığı vurgulanmıştır. Katılımcı ifadelerinden örneklerde; branş farkı sebebiyle yöneticilerinin sosyal öğrenme ortamları sağlamada etkin olamadıkları ifade edilmiştir. Rehberlik yapma kategorisinde genel olarak ifadeler rehberlik yapılmadığı yönündedir. Örneğin; yöneticinin öğretim liderliği boyutunda kendisine çok fazla bir şey kattığını düşünmedikleri, bilgi birikiminin okul öncesi branşının taleplerini karşılayacak düzeyde olmadığı, işleyişte yer almadığı ve daha çok kendisini sıkıntıya düşürmeyecek boyutlarda yöneticilik yapmakla yetindiği vurgulanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin yönetsel ihtiyaçları ve öğretim liderliği sorunları hakkında, gerek literatür taramalarında gerekse daha önce yapılan çalışmalarda bağımsız anaokulları dışındaki eğitim kademelerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yönetsel ihtiyaçları ve öğretim liderliğiyle ilgili beklentileri, incelenmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. İlköğretim kurumları bünyesindeki anasınıflarında yönetsel ihtiyaçlar ve öğretim liderliğiyle ihtiyaçlarının ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmada, bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 24 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmış ve elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

İlköğretim kurumları bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar olarak nitelendirilen öğretmen ifadeleri okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanı dışında farklı bir branşta olması sebebiyle uygulamadaki aynı konulara veya problemlere farklı pencerelerden baktıklarını göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, diğer eğitim kademelerindeki okullardan; amaçları, yapısı, çocukların yaş grubu ve çalışanları bakımından farklıdır (Büte&Balci, 2010). Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarında ve sınıf düzeniyle ilgili

konularda ihtiyaç ve taleplerini okul yöneticilerine ilettiklerinde; kendilerinin anlaşılmadığı, muhakkak resmi bir yazıya dayandırarak ilettiklerinde okul yöneticilerini ikna edebildikleri görülmektedir. Yine yönetsel sorunlar başlığı altında okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim hakkında kendilerinden beklenen düzeyde bilgi sahibi olmadıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiş ve genellikle yöneticilerle branş özelinde bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu bilgi eksikliğini; yöneticinin öğretmeni karara katılım gibi okulda eğitim sürecine dahil etmemesi birçok öğretmen için sorun olarak görülmemekle birlikte, öğretmenlerin kendi talep ve ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda sorun olarak görülmektedir. İlkokul yöneticilerinin büyük çoğunluğu okul öncesi branşında eğitim geçmişi ve bilgi birikimi olmayan okul yöneticilerinden oluşmakta ve bu bağlamda bünyesinde anasınıfı olan okullarda; okul öncesine önem verilmesiyle kurumun amaçlarını gerçekleştirmede benzerlik ve paralellik göstermesi gerekmektedir (İş, 2019). Öğretmenlerin ifadelerine göre; görünür olmamak veya ikinci planda hissetmek, öğretmenlerin motivasyonunu genel anlamda etkilememekte fakat yine de kendilerini okulun üvey evladı olarak görmelerine sebep olmaktadır. Okul yöneticileri ile olan iletişimlerini genel anlamda olumlu olarak nitelendiren öğretmenler aynı zamanda okul yöneticilerini uzun süre göremediklerini hatta bazıları öğretim yılı içinde bir veya iki defa gördüklerini, yöneticilerinin anasınıflarına gelmediklerini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda; kendilerini okulun ayrı bir birimi olarak gördükleri ve öğretmenlerin yöneticileriyle olan iletişim sıklığının düşük olmasından rahatsız olmadıkları ama kendileriyle ilgili kararları kendi bünyelerinde aldıkları ve eğitim süreçlerini kendilerinin planladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Yine bu noktada iletişimin sınırlı düzeyde kalmasını bazı öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programında teneffüsün olmamasını sebep göstererek sürece aktif olarak katılmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

İlköğretim kurumları bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenlerinin yöneticiden beklentileri kapsamında kavramsal ve teknik yeterlilikler teması altında, öğretmenlerin ifadelerinden hareketle genel anlamda yöneticilerinin kavramsal yeterliliklerinin beklenen düzeyde olduğu fakat teknik yeterliliklerde beklenenin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından, okul yönetiminde yetersiz olduğu düşünülen okul yöneticilerinin; otorite kurmada, kuralları yerleştirmede, okulun kalabalık olmasından kaynaklı veli iletişimini yö-

netmede ve sınıf mevcutlarını dengeli bir şekilde planlamada zorluk yaşadığı ve sorunları sakinlikle çözmeye çalışmasının güçsüz yönetici imajı verdiği, tecrübe eksikliğinin olduğu belirtilmiştir. Okulun genel eğitim süreçlerini planlama, görev dağılımı, değerlendirme konularında öğretmenlerin büyük çoğunluğu süreç hakkında bilgisi olmadığını ifade etmekle birlikte; yıl başında yapılan toplantılarda bu süreçlerin genel çerçevesinin belirlendiğini ancak kendi branşlarıyla ilgili bu süreçleri kendilerinin yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okulun amaçlarına ulaşmada önemli bir etkiye sahip olan yönetim süreçlerinden planlama, eşgüdüm, iletişim gibi süreçlerin etkinliklerin planlamasında zamanında ve dikkatli yürütülmesi gerekmektedir. Birbirini tamamlayıcı olan bu süreçlerin herhangi birinde oluşan olumsuzluk diğer süreçleri de etkilemek suretiyle sorun olarak ortaya çıkacak ve işleyişin düzenini etkileyecektir (Büte&Balci, 2010). Okulda toplanan aidatların tamamının okul öncesi eğitim kademesi ihtiyaçlarına yönelik kırtasiye, oyuncak, temizlik ve personel giderleri olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler, bütçe yönetiminin okul idaresinde olduğunu, bu süreçte sadece ihtiyaçlarını belirlemede ve imza atmak için aktif olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak ihtiyaç ve taleplerinin giderildiği ancak yine de okul idaresinin bazı taleplere olumsuz cevap verip ya süreci uzattıkları ya da taleplerin bir kısmının temin edildiği öğretmenlerin ifadelerinde yer almaktadır. Koordinasyon sürecinde amaç ve ilkeler doğrultusunda okul yönetimi ile çalışanların birbirlerinden haberdar olmaları bir gerekliliktir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2012). Kriz yönetiminde sürecin doğası gereği panik havası ve saldırgan tavırlar olduğu söylenmekle birlikte okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerisinin iyi olduğu, genel anlamda krizi iyi yönettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden sadece biri okulda tam anlamıyla belirgin bir okul kültürü olmadığını ifade etmiştir. En çok görülen okul kültür tipleri, 11 öğretmenin ifadesine göre girişim kültürü ve 11 öğretmenin ifadesine göre bürokratik kültür olmuş; okulda görülen kültür tipi 10 öğretmenin ifadesine göre aile kültürü, dört öğretmenin ifadesine göre piyasa kültürüdür. İki kültür tipinin de aynı zamanda hakim olduğunu belirten öğretmen sayısı üç, iki kültür tipinin de aynı zamanda hakim olduğunu belirten öğretmen sayısı altı, tek bir okul kültür tipinin hakim olduğunu söyleyen öğretmen sayısı 15'tir. Okul yöneticilerinin okul öncesi yönetmeliği hakkında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ancak öğretmenlerin bu konuda yönlendirme yaptıkları veya bilgi aktarımı sağladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler yöneticinin uzmanlık bilgisinin olmaması sonucu

kendilerini denetleyemediğini ve bilmediklerinden dolayı yaptırım uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Okul işleyişinden sorumlu okul yöneticilerinin sürecin sağlıklı yürütülmesi için diyalog geliştirmeleri ve bu konuda gerekli yeterliliğe ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir (İşginöz ve Bülbül, 2012). Öğretmenler yöneticilerinin, insani konularda yeterliliğe büyük çoğunlukta sahip olduklarını düşünmekle birlikte, bürokratik olmanın eğitim sürecinin aktif ve dinamik yapısı gereği bazı durumlarda inisiyatif alınarak yumuşatılması ve sürecin kolaylaştırılmasına ilişkin beklentileri ön plana çıkmaktadır. Yöneticilerin öğretmenlere destek olmada yetersiz kaldıkları, öğretmen ifadelerinden; öğretmenlerin destek olunması durumunda ufuklarının gelişeceği, girdikleri kısır döngüden çıkabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Kendisini geliştirmek isteyen okul öncesi eğitim öğretmenin program bütünlüğü ve okul yöneticisinden gerekli desteği alamaması sebebiyle yüksek lisans eğitimine devam edemediği ifade edilmiştir.

İlköğretim kurumları bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenlerinin öğretim liderliği ile ilgili ihtiyaçları; yönetici odaklı ve öğretmen odaklı olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin tamamına yakınının kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sorun çözme bağlamında öğretmenleri sakince dinleyerek sorunları çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Yöneticilerin öğretmen odaklı öğretim liderliğini okul öncesi eğitim kapsamında yeterli düzeyde gerçekleştiremedikleri sonucuna varılmıştır. Eğitim ortamına aktif katılım sağlamadıkları, sağladıklarında ise öğretmene yöntem, teknikler, branş özelindeki uygulamalarla ilgili geribildirim verebilecek bir liderlik yapmadıkları ifade edilmiştir. Okullardaki yönetimin kaliteli eğitimin teşvik edilmesini sağlamak için öğretme ve öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir (Turgut, 2021). Genel anlamda öğretmenlerin bireysel gelişimleri için teşvik edici bir tutum içinde oldukları fakat daha çok öğretmenin girişimi neticesinde teşvik edildikleri görülmüştür. Okulda sosyal öğrenme ortamlarının daha çok hizmet içi eğitimlerin duyurulması ve hizmet içi eğitimlere katılımı sağlandığı belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanına hakim olmamalarından dolayı öğretmenlere rehberlik etme konusunda sınırlı kaldıkları görülmüştür. Sınıf ortamlarından uzak kalan ve yeterli deneyimi olmayan yöneticiler öğretim liderliği uygulamalarına yetersiz ve başarısız olmaktadır. Bunların başlıca sebepleri teorik bilgi düzeyinde kalmaları, uygulamalarla bütünleşememeleri ve sınıf atmosferinden uzak kalmaları nedeniyle sınıf yönetimi konusunda bağlarının kopmasıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Kaynakça

- Ada, Ş., Küçükali, R., Durdağı, A. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can Y. M. (2011). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aydoğan, A. E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: Polatlı örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Ankara.
- Balcı, A. (2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılırları: Kuram Araştırma İlişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Büte, M. ve Balcı, F.A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 485-509.
- Huberman, M., and Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage Publications.
- İş, E. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmedeki yeterliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 1-7.
- İşginöz, R. ve Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2, 125-146.
- Kaya, Z. ve Köse, A. (2020). Farklı kademelerde görevli okul yöneticilerine göre okul öncesi eğitim. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 1532-1553.
- Memduhoğlu, H. B. Ve Yılmaz, K. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1993). 14. Milli eğitim şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKuruluyonetmeliği&mevzuatTertip=5>.
- Memduhoğlu, H. ve Şenyiğit V. (2021). Yönetim kuramları ve eğitim yönetimine yansımaları. K. Yılmaz ve K. Demir (Ed.), *Eğitim yönetimi kuram ve uygulama içinde* (ss. 1-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma basım tarihi/Original work published: 2009)
- Oktaç, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdoğan, M. (2021). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1869-1914.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev.: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi (Orijinal çalışma basım tarihi/Original work published: 2001)
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (Çev.: Erkan Dinç). Ankara: Pegem Akademi (Orijinal çalışma basım tarihi/Original work published: 2001)
- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Konya.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.