

Araştırma Makalesi

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimdeki Rehberlik ve Denetim Süreci¹

Zeynep Temiz²

Öz

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitsel faaliyetler ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenmekteydi. Fakat müfettişler, okul müdürleri ve öğretmenler okul öncesi eğitimdeki bu denetim sürecinde çeşitli sorunlar yaşamaktaydılar. Bu sorunları ortadan kaldırmak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yeni bir yönerge yayınladı ve okul öncesi öğretmenlerini denetleme sorumluluğunu ilköğretim müfettişlerinden alarak okul müdürlerine geçirdi. Bu çalışma okul öncesi eğitimdeki yeni denetim sürecinin işleyen ya da işlemeyen yönlerini açığa çıkarma üzere yapılmıştır. Çalışmanın verileri Van ilinde çalışan sekiz bağımsız anaokulu müdürü ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan enstrümantal vaka çalışması metodu benimsenmiştir. Bu çalışmada müdürlerin yeni denetim yönergesini okul öncesi eğitimde anlayıp uygulaması vaka olarak belirlenmiştir. Bu çalışmadaki vaka hem zaman (denetim ve rehberlikle ilgili yeni yönerge çıkarılır çıkarılmaz başlamış) hem de bağlam (sadece bağımsız

¹ Araştırmanın ön bulguları Haziran 2014 tarihinde İstanbul’da düzenlenen VI Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd.Doç.Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, cimenzeynepakdag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4436-9737>

Geliş tarihi: 13.08.2016, Kabul tarihi: 25.07.2017

anaokullarında çalışan müdürleri çalışmaya katmıştır) açısından sınırlandırılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın bulguları, eski denetim süreci iyi işlememesine rağmen müdürlerin yeni denetim süreci ile ilgili de çekincelerinin olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, denetim, ilköğretim müfettişleri

Giriş

Öğrencilerin ilerleyen yıllardaki okul başarısının çocukken geçirdikleri öğrenme deneyimlerinden etkilendiği bilinen bir gerçektir. Liderlik okul öncesi eğitim deneyimlerinin başarılı olmasında önemli bir etkidir çünkü okul müdürleri öğretmenlerden sonra çocukların başarısında rol oynayan en önemli kişilerdir (Leithwood, Jantzi, Earl, Watson ve Fullan, 2004). Buna rağmen okul öncesi eğitimde liderlik akademik literatürde yetersiz temsil edilmektedir çünkü araştırmaların büyük çoğunluğu ilköğretim ve orta öğretim kademelerinde yapılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamları literatürde son derece kısıtlı düzeyde vurgulanmaktadır (Bush, 2012). Liderlik ve yönetim birbirlerinden çok farklı kavramlar olmasına rağmen bu görevler okullarda aynı kişiler tarafından yürütüldüğü için bazen birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Liderlik vizyon, strateji, organizasyonun yaratılması, yönetilmesi ve dönüştürülmesini kapsarken yönetim vizyonun uygulanması ve organizasyonun etkili ve verimli bir şekilde işletilerek amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır (Wa Ho, 2011). Eğitim sistemindeki destek ve kişiler arası ilişkileri geliştirme kavramları bir şirketin CEO'sunun kendi şirketinde oluşturmaya çalıştığı ile benzerlik göstermektedir (Fleming ve Love, 2003). Okul müdürleri eğitim kurumlarının liderleri olmaları nedeni ile okulların başarısındaki en önemli kişilerdir. Onların liderlikleri okullardaki değişim ve gelişimin kaynağını oluşturur. Bir okul öncesi eğitim kurumunun müdürü olmak kesinlikle kolay bir iş değildir ve bir şirketi yönetmekle eşit derecede güçlüğe sahiptir. Okul müdürleri küçük çocukların eğitim ve bakımından sorumlu kişilerin hepsinin ahenkle çalışmasını sağlamakla sorumludurlar. Okul öncesi eğitimin kurumsal yapısı aileleri, öğretmenleri, personeli, müdürleri, MEB müdürlüğü üyelerini ve toplumu kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlamak için bir okul müdürü bütün bu paydaşların çocukların daha iyi bir eğitim almaları için işbirliği içinde çalışmalarını sağlamalıdır (Fleming ve Love, 2003). Okul müdürlerinin sorumlulukları kalitenin artırılması, pedagojik liderlik, günlük yönetim işleri, insan kaynakları yönetimi, okul dışı ilişkiler ve okul öncesi eğitimin toplum içinde yaygınlaşmasını kapsamaktadır (Heikka ve Hujala, 2013).

Okul öncesi eğitimdeki geniş ve çeşitli program ve rolleri göz önüne aldığımızda yöneticilerin nasıl yetiştirileceği üzerine fikir birliğine varmanın güçlüğü anlaşılacaktır. Fakat küçük çocukların karakteristik özellikleri ve gelişimsel ihtiyaçlarını bilmek alanda çalışmak için en hayati gerekliliktir (Schomburg, 1999). Wa Ho (2011) okul müdürlerinin sahip olması

gereken üç özellik tanımlamıştır: model olmak, okulu yönetmek ve eğitim programı ve pedagoji konusunda danışmanlık yapmak. Bu rollere bakınca öğretmenler, okul personeli ve aileler kendilerini takipçi olarak görmektedirler ki liderlik görevleri de tamamen okul müdürüne atfedilmektedir. Liderlik görevini üstlerine alan müdürler kendini takip edenlere model olup onları kendilerine yeten, bağımsız bireyler olmaları için teşvik etmelidir. Böylece okul çalışanları birbirlerine destek olarak becerilerini bir üst seviyeye çıkarabileceklerdir (Arora, 2013).

Türk öğretmenler de iyi bir okul için en önemli faktörün okul müdürü olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca okul müdürlerinden kendilerini teşvik etmesini, iş birliği yapmasını ve kişiler arası ilişkilerde iyi olmasını beklemektedirler (Uğurlu ve Abdurrezzak, 2016). Türk Eğitim Sistemi sürekli bir değişim içerisinde olduğu için müdürlerin bu sorumlulukları başarı ile yerine getirebilmek için yeniliklere kolayca adapte olmaları gerekmektedir. En son köklü değişiklik 2012 yılında gerçekleşti ve 8 yıllık kesintisiz eğitim 12 yıla çıkarıldı. 12 yıllık zorunlu eğitim 4'er yıllık kademelere bölündü ve 4+4+4 olarak isimlendirildi (Karadeniz ve Ulusoy, 2015). Yeni sistemde okul öncesi eğitimde 48-66 aylık çocuklar için %100 okullaşma hedeflenmektedir. Ne yazık ki okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 3-4 yaş için %27, 4-5 yaş için %37 ve 5 yaşındaki çocuklar için %42 düzeyindedir (MEB, 2014a). Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimine olan olumlu katkısı nedeni ile mevcut hükümet okul öncesi eğitime daha fazla önem vermektedir. Türkiye de okul öncesi eğitimin temel hedefleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- Onları ilköğretime hazırlamak;
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek için denetlenmeye ihtiyaç vardır. Denetim bir kişinin organizasyonu gözetip gözlemlemesi için atanmasıdır. Kısaca, denetim organizasyonun amaçlarını değerlendirip bu amaçlar doğrultusunda atılan adımları takip eder (Kaya, 1991). Bütün kuruluşlar kendi performanslarının değerlendirilmesine ihtiyaç duyarlar ve denetleme

okulların başarısının ölçülmesinde kullanılan en yaygın yöntemdir. Buna göre öncelikle başarıyı ölçen kriterler belirlenir ve okulların bu kriterleri karşılayıp karşılamadığına bakılır (Yavuz, 2010). Denetim ve rehberlik eğitimsel kaliteyi arttırmayı amaçlayan dinamik bir süreçtir. Ayrıca sınıf içindeki öğrenme öğretme etkinliklerinin yenilenmesi için anahtar roldedir. Son yıllarda okuldaki denetim süreci teftiştten değerlendirme modeline doğru evrilmiştir. Teftiş anlayışının tersine denetim sürecindeki yeni paradigma hiyerarşik olmak yerine işbirlikçi, öğretici olmaktan çok iletişimsel, yargılayıcı olmaktan çok açıklayıcı ve cezalandırıcı olmaktan çok destekleyicidir (Sullivan ve Glanz, 2000). Araştırmalar göstermektedir ki öğretmenler kendi performansları hakkında geri bildirim ihtiyacı duymaktadırlar. Fakat çok nadiren kendilerini geliştirmeye yardımcı olacak bilgi onlara sunulmaktadır. Genellikle performansları hakkında yargılanmakta kendilerini geliştirmeleri tavsiye edilmektedir. Öğretmenlere daha çok yardımcı olacak uygulama onlara pratik bilgiler sunmak ve bunların öğrenciler üzerindeki istenen etkilerinin açıklanması olacaktır (Akbaba, 2002; Akdağ, 2014; Haser, 2009; Sullivan ve Glanz, 2000). Bu ancak etkili ve verimli bir denetim süreci ile gerçekleştirilebilir (Başaran, 2000; Gürkan, 2006). Bu nedenle MEB denetim sürecini daha etkili hale getirmek için hem yapısal hem uygulamalı değişim yapmıştır (Turan, 2016).

Milli eğitim bakanlığı bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimi de denetlemektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında yürütülmektedir. Bağımsız anaokullarının binaları özellikle okul öncesi eğitim için inşa edilmiştir ve genellikle 4-5 sınıftan oluşmaktadır. Ayrıca bağımsız anaokullarında müdürler eski okul öncesi öğretmenleri arasından seçildiğinden daha iyi eğitim ve çevre olanakları sunmaktadır. İlköğretime bağlı anasınıfları ise ilköğretim okullarındaki bir ya da daha fazla sınıfın anasınıfına çevrilmesinden oluşur ve müdürler genellikle sınıf öğretmenleri ya da başka branşlardaki öğretmenler arasından seçilir. Bu okulların bazılarında 2000’den fazla ilköğretim öğrencisi bulunduğundan anasınıflarını göz ardı edildiği gözlenmektedir (Sahin ve Dostoglu, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitsel faaliyetler ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenmekteydi. Fakat müfettişler, okul müdürleri ve öğretmenler müfettişler okul öncesi eğitimi konusunda uzman olmadıkları için bu denetim sürecinde çeşitli sorunlar yaşamaktaydılar (Budak, 2009; Büte ve Balcı, 2010; Dağlıoğlu, 2008; Haktanır, 2008; Yücel,

2009). İlköğretim müfettişi olabilmek için öğretmenlerin sekiz yıl öğretmenlik yaptıktan sonra yazılı ve sözlü sınava girmeleri gerekmektedir. Bu sınavları geçen öğretmenler üç yıl süre ile vekil müfettiş olarak çalıştıktan sonra tekrar sınava girmektedir. Sekiz yıllık öğretmenlik tecrübesi olanların yanında hukuk, kamu yönetimi, ilahiyat ve iktisat bölümlerinden mezun olanlar da Kamu Personeli Seçme Sınavından yeterli puanı alırlarsa müfettişlik sınavına girebilmektedirler (MEB, 2014b). Müfettişlik mesleğinin çalışma koşulları bir kadın için ağır olabileceğinden dolayı ilköğretim müfettişlerini ezici çoğunluğu erkektir. Müfettişler zamanlarının çoğunu seyahat ederek geçirmektedir. Bu nedenle geç saatlere kadar çalışabildikleri gibi bazen teftiş ettikleri yerlerde kalmaları gerekmektedir (Tok, 2013). Bu çalışma koşulları yüzünden müfettiş adayları seyahat engeli olmayanlar arasından seçilir (MEB, 2014b). Bu durumda kadın öğretmenler müfettiş olmaktan kaçınmaktadırlar. Okul öncesi eğitimin daha çok kadın öğretmenler tarafından yapıldığını göz önüne alırsak okul öncesi eğitimden gelen müfettiş sayısı azlığı daha iyi anlaşılabilir (Tok, 2013). Bu sorunları ortadan kaldırmak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yeni bir yönerge yayınladı ve okul öncesi öğretmenlerini denetleme sorumluluğunu ilköğretim müfettişlerinden alarak öğretmenleri okulda daha iyi gözlemleyip yol göstereceğine inanılan okul müdürlere geçirildi (Turan, 2016).

İlköğretim ve okul öncesi eğitim bazı benzer özellikler taşımasına rağmen okul öncesi eğitimin kendine özgü pek çok karakteristiğe sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları küçük çocukların gelişimsel süreçleri ve öğrenme stilleri üzerine bilgisi ve tecrübe olan bir müfettiş tarafından denetlenmelidir. İlköğretim müfettişleri daha çok ilköğretim okullarını denetlemek üzere eğitim aldıklarından, ilköğretim okullarını denetlerken kullandıkları kriterleri okul öncesi kurumlarında da uygulamaya eğilim göstermektedirler. Örneğin, okul öncesi eğitimde ders programı bulunmaz çünkü eğitim aktiviteleri bölünmeyip birbirini takip eder niteliktedir. Bu duruma aşına olmayan müfettişleri öğretmenleri ders programları olmadığı konusunda uyarabiliyorlardı (Akdağ, 2014). Öğretmenler denetim ve rehberlik sürecinin pek çok açıdan zayıf olduğunu vurgulamaktadırlar. Öncelikle, kendi denetim ve rehberlik süreçleri hakkında hiç bir şekilde bilgilendirilmedikleri gibi hiç bir noktada öğretmenlerin fikirleri dikkate alınmamaktadır. Ayrıca müfettişler okul öncesi eğitim hakkındaki deneyim ve bilgiye sahip olmadıklarından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayamamaktadır. Öğretmenler bunlara ek olarak denetim süresinin kısalığına vurgu yaparak yapılan denetimlerin sınıf ortamındaki eğitim ortamını anlamaya,

öğretmenle ya da müdürle iletişim kurmaya, sınıfta gözlem yapmaya, değerlendirme yapmaya, yapılan değerlendirmelerden sonuca varmaya ve yaratıcı çözümler bulmaya yetecek uzunluğa sahip olmadığına değinmişlerdir. Son olarak, öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin kendi ihtiyaçlarını anlayıp onlara çevrenin beklentilerine uygun stratejiler geliştirmelerine yol gösterecek donanıma sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Sabancı ve Ömeroğlu, 2013).

Tablo 1
2013–14 Eğitim Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitim Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Sınıf Sayısı

Okul türü	Okullar	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı			Sınıf sayısı
			Erkek	Kadın	Toplam	
Okul öncesi eğitim (devlet ve özel)	26 698	1 059 495	3 387	59 940	63 327	50 466
Okul öncesi eğitim (Devlet)	22 771	923 590	48 333	2 843	45 490	37 387
Okul öncesi eğitim (Özel)	3 927	135 905	14 994	544	14 450	13 079
Bağımsız anaokulları (devlet)	2 087	239 217	1 204	11 390	12 603	8 313
Toplam kreş sayısı	21 268	704 315	1 678	35 791	37 468	31 652

Tablo 2
2013–14 Eğitim Öğretim Yılında İlköğretim Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Sınıf Sayısı

Okul türü	Okullar	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı			Sınıf sayısı
			Erkek	Kadın	Toplam	
İlköğretim	28 532	5 574 916	120 661	167 783	288 444	243 305
İlköğretim (Devlet)	27 461	5 390 591	115 548	151 623	267 171	227 679
İlköğretim (özel)	1 071	184 325	5 113	16 160	21 273	15 626

Tablo 1 ve 2 ilköğretim müfettişlerinin denetim ve rehberlikten sorumlu oldukları okul, öğrenci, öğretmen ve sınıf sayısını göstermektedir. Türkiye genelinde toplamda 2810 ilköğretim müfettişi görev yapmaktadır. Bu çalışmanın yürütüldüğü Van ilinde ise 17 müfettiş bulunmakta olup 32 müfettişe daha ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 2014b). Bu

müfettiş açığından dolayı okullar bazen 3 yılda bir kere ziyaret edilebilmekte ve denetim sadece dokümantasyon üzerinde yoğunlaşmaktaydı. Okul müdürleri müfettişlerin kendilerine rehberlik sağlayacaksa okullarını ziyaret etmelerinden memnuniyet duyacaklarını belirtmektedir (Yavuz, 2010). Okul müdürlerinden gelen geri bildirimler doğrultusunda müfettişlerin okulları en çok eleştirdiğı durumların doğrudan eğitimle ilgili olmadığı belirlenmiştir. Bütün bunlara dayanarak MEB yeni bir yönerge yayınladı ve ilköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim sınıflarına girerek öğretmenlerin performanslarını değerlendirmelerine son verdi.

Bu çalışmanın amacı yeni yayınlanan ve okul müdürleri tarafından yürütülmesi öngörülen okul öncesi eğitimdeki denetim ve rehberlik sürecinin artı ve eksilerini ortaya çıkarmaktır. Yeni yönergenin uygulamaya konmasından itibaren ilköğretim müfettişleri okul öncesi eğitim öğretmenlerini denetleyemeyecekler. Bu görev artık öğretmenleri daha iyi gözlemleyip yol gösterecek olan okul müdürleri tarafından yerine getirilecektir. Eski denetim ve rehberlik süreci üzerine yapılan pek çok araştırma bu sürecin hep olumsuz taraflarına eğilmişlerdir (Budak, 2009; Büte ve Balcı, 2010; Dağlıoğlu, 2008; Haktanır, 2008; Turan, 2016; Yücel, 2009). Yeni denetim ve rehberlik süreci daha verimli sonuçlar vermesi açısından umut vaad edici görülmektedir çünkü öğretmenler kendileri gibi okul öncesi eğitim geçmişine sahip okul müdürleri tarafından denetleneceklerdir. Okul müdürleri aynı zamanda öğretmenlerin performanslarını kendi buldukları bağlamda değerlendirebilecekleridir.

Bu çalışma okul öncesi eğitimdeki yeni denetim sürecinin işleyen ya da işlemeyen yönlerini açığa çıkarmak üzere yapılmıştır. Daha spesifik olarak bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına cevaplamayı hedeflemektedir:

- 1) Okul öncesi eğitimin denetim sürecinde yapılan bu değişikliğin nedeni nedir?
- 2) Denetim sürecindeki bu değişikliğin avantajlı ve dezavantajlı yanları nelerdir?
- 3) Müdürler bu yeni düzenlemeyi okullarında nasıl uygulayacaklar?

Yöntem

Participants

Creswell'e (2007) göre nitel araştırmalar değişime tabidir yani çok kesin bir çerçeve içinde planlanamazlar. Nitel araştırma yürütülürken değişiklikler her zaman çalışmanın başında

yapılmaz. Araştırmacı sahaya çıktuktan hatta verileri toplamaya başladıktan sonra da değişiklikler olabilir. Bu çalışmada da durum farklı gelişmemiştir. Görüşme soruları hazırlanıp veriler toplanmaya başlanacakken denetim ve rehberlik yönergesi değiştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın odağı öğretmenlerden okul müdürlerine kaydırılmış, ardından da hem çalışmanın deseni hem de görüşme soruları tekrar gözden geçirilip düzenlenmiştir.

İlköğretim okullarında genellikle sadece bir anasınıflı bulunduğundan okul öncesi öğretmenleri bu okullarında kendilerini izole olmuş hissetmektedirler. İlköğretim okullarındaki müdürler okul öncesi eğitimden gelmedikleri için okul öncesi öğretmenlerine gereken desteği sağlayamamaktadırlar (Akdağ, 2014). Bu nedenle sadece bağımsız anaokulunda çalışan müdürler bu çalışmaya katılmaları için seçilmiştir. Çalışmaya katılan bütün müdürler okul öncesi eğitim programından mezun olmuşlar ve müdür olarak atanmadan önce en az 5 yıl öğretmenlik yapmışlardır. İlköğretim okullarındaki müdürlerin çalışmaya alınmamalarının bir diğer nedeni de bu müdürlerin büyük ihtimalle denetim sürecinde yapılan değişimden haberdar olmamalarıdır.

Katılımcılara ulaşmak için araştırmacı Van'da buluna 25 bağımsız anaokulunu telefonla aramış, kısaca çalışmayı anlatmış ve çalışmaya katılmalarını rica etmiştir. Telefonla ulaşılamayan okullar tekrar aranmıştır. Okul müdürlerinden dördüne ulaşılamamış, yedi tanesi çok yoğun çalışma tempoları yüzünden katılmayı reddetmiş, üç tanesi katılmayı kabul etmiş fakat görüşmeyi gerçekleştirmek için bir araya gelinememiş, okullardan üçü çok uzakta ve güvenli olmayan bölgelerde oldukları için araştırmacı tarafından katılımcı listesinden çıkarılmıştır. Sonunda araştırmacı Van'da bulunan toplamda 25 bağımsız anaokulu müdüründen sekizine ulaşılabilmiştir. Çalışmaya katılan müdürlerin hepsi bir çok defa denetim sürecinden geçmişlerdir ve ortalama deneyim süreleri 11.6 yıldır. Müdürlerin isimlerini gizli tutabilmek için onlara birer numara verilmiştir. Tablo 3 katılımcıların özelliklerini göstermektedir.

Tablo 3
Katılımcıların özellikleri

Müdürler	Deneyim yılı	Okuldaki öğretmen sayısı	Okuldaki öğrenci sayısı
M1	11	10	190
M2	10	8	170
M3	14	8	170
M4	8	5	100
M5	12	14	260
M6	12	7	120
M7	12	12	200
M8	14	8	152

Veri Toplama

Çalışmanın verileri Van ilinde çalışan sekiz bağımsız anaokulu müdürü ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Görüşme sorularını hazırlamak için öncelikle okulöncesinde denetim ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacı daha önce göreve yeni başlayan öğretmenlerin denetim sürecinden nasıl geçtiklerine dair bir çalışma yürüttüğü için okulöncesinde denetimindeki pek çok sorunu önceden belirlemiştir. Bu belirlenen konular göreve yeni başlayan öğretmenlere özgü olmasına rağmen okul öncesi eğitimdeki yeni yapılanmayı değerlendirmek üzere oluşturulan görüşme protokolünün hazırlanmasında da işe yaramışlardır. Araştırmacı yeni denetim yönergesinin okul öncesi eğitimdeki denetim sürecine etkisi üzerine bir dizi soru hazırladıktan sonra bu sorular 30 yıllık meslek tecrübesi olan bir müfettiş ve 13 yıllık tecrübesi olan bir müdür tarafından uygunluğu açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tablo 4 görüşmelerde sorulan sorulara örnek göstermektedir.

Tablo 4
Görüşme Sorularının Örnekleri

MEB neden bu yeni yönergeyi yayınlamış olabilir?

Denetim ve rehberlik sürecinde hiç sorun yaşadınız mı?

Bu yeni yönergeyi nasıl uygulayacaksınız?

Öğretmenlerin yeni yönergeye karşı tepkileri ne oldu?

Sekiz okul müdürünün tamamı ile görüşmeler görev yaptıkları okullarda gerçekleşmiştir. Müdürlerden ikisi ses kaydı alınmasına izin verirken altı tanesi ses kaydı alınmasını istememiş araştırmacı da görüşmeler sırasında not tutmuştur. Katılımcı sayısı az olduğu için demografik bilgi formu hazırlanmamış, araştırmacı demografik soruları görüşmenin başında sormuştur. Katılımcılara yeni yönergeyi nasıl uygulayacakları ve eski uygulamaların nasıl olduğu sorulmuştur. Bütün görüşmeler müdürlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştiği için araştırmacı müdürlerin çalışma koşullarını gözleme şansı elde etmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 45 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Creswell vaka çalışmasını birbirine bağlam ya da ortamla bağlı durumların incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Creswell, 2007, p. 73). Stake, Yin, ve Meriam 1980'den beri vaka çalışması metodunun önde gelen isimleri olarak ortaya çıkmaktadır (Creswell, 2007). Komplike sosyal olguların anlaşılması için vaka çalışmasına ihtiyaç duyarız. Vaka çalışması metodu araştırmacıların gerçek yaşam olaylarını bütüncül ve anlamlı bir şekilde ortaya koymalarını sağlar. Bütün nitel araştırmalarda olduğu gibi vaka çalışması metodu da 'nasıl' ve 'niçin' sorularına yanıt arar. Ayrıca, araştırmacının çalışılan konu üzerinde kontrolünün az olduğu gerçek yaşam bağlamının odakta olduğu çalışmalara en uygun yöntem vaka çalışmasıdır (Yin, 2003).

Creswell (2007), bir araştırmayı vaka çalışması yapan şeyin bağlamı içinde belirlenmesi ve yoğun bir veri toplama süreci içermesi olduğunu ifade etmiştir. Vaka çalışmasında temel amacımız derinlemesine bir anlam çıkarma olduğu için bağlam detaylı bir şekilde açıklanmalı. Nitel vaka araştırmaları büyüklüklerine göre yani sadece bir kişi mi yoksa bir grup üzerine mi çalışılacak şeklinde sınıflandırılabilir. Ayrıca çalışmanın amacına göre de sınıflandırılabilir. Bunlar enstrümental, kolektif-çoklu ve içseldir. Enstrümental vaka çalışmasında araştırmacı bir durum üzerine odaklanır ve bu durumu çevrenmiş bağlam içinde açıklığa kavuşturmaya çalışır (Creswell, 2007). Bu çalışma da enstrümantal vaka çalışması metodu benimsenmiştir. Bu çalışmada müdürlerin yeni denetim yönergesini okul öncesi eğitimde anlayıp uygulaması vaka olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmadaki vaka hem zaman (denetim ve rehberlikle ilgili yeni yönerge çıkarılır çıkarılmaz başlamış) hem de bağlam (sadece bağımsız anaokullarında çalışan müdürleri çalışmaya katmıştır) açısından sınırlandırılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi verilerin hazırlanması ve organize edilmesi ile başlar. Daha sonra temaların altındaki kategoriler kodlama sonucu ortaya çıkarılarak tablo, figür ya da bir hikaye içinde okuyucuya sunulur. Bu yöntem pek çok nitel araştırma kitabında veri analizi için kabul edilmektedir (Cresswell, 2007). Bu çalışmada da görüşmeleri anlamlı kısımlara ayırmak için bu metot benimsenmiştir. Öncelikle, araştırmacı not aldığı görüşmeleri temize çekmiş ve ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeleri deşifre etmiştir. Patton'ın (1980) ifade ettiği gibi nitel veri analizi çok katmanlıdır ve sayfalar dolusu görüşme, doküman ve gözlem notu için en uygun yöntem üzerinde bir fikir birliği oluşmamıştır. Deşifre edilen görüşmeleri defalarca okumak kategori ve temaları oluşturmadan önce araştırmacıya bir öngörü verecektir. Bu sırada aynı zamanda anahtar kavramlar kendiliğinden ortaya çıkabileceğinden araştırmacı veri analizinin ilk basamağı olarak kenar notları almalıdır (Creswell, 2007). Bir sonraki adım kodlama ve kategorilere ayırma olduğu için nitel veri analizinin kalbini oluşturmaktadır. Bu çalışma okul öncesi eğitimdeki denetim ve rehberlik sürecindeki yeni yapılanmayı araştırmayı hedeflemektedir fakat böyle bir analiz için önceden belirlenmiş yeterli kod bulunmamaktadır. MEB yeni yönergeyi 25 Mayıs 2014'te yayınlamış ve çalışma için veriler Haziran başında toplanmaya başlanmıştır. Bu nedenle ham verileri daha kontrol edilebilir küçük kategori setlerine dönüştürmek için veri analizinde açık kodlama kullanılmıştır. Görüşmelerin içine saklanmış olan anlam bütünlüğünü ortaya çıkarmak için kelimesi kelimesine detaylı bir analiz yapılmıştır (Strauss ve Corbin, 1990). Kodların detayları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5
Kodlama Kategori ve Temaları

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Yetersiz denetim ve rehberlik	İlköğretim müfettişi eksikliği	Tek seferlik gözlem Tek tip veri toplama
	Okul öncesi eğitim temeli eksikliği	Okul öncesi eğitim hakkında bilgi yetersizliği Okul öncesi eğitime aşına olmama
Rehberlikten ziyade teftiş	Performansın yargılanması	Rahatsız ve endişeli hissetme Rehberlik ve yol gösterme olmaması Sonlanınca büyük rahatlama Açık arama Geri bildirim olmaması Öğretmenlerin şikâyetçi olması Öğretmenleri küçük düşürme

Temalar	Kategoriler	Kodlar
İlköğretim anasınıfları	Okul öncesi eğitim temeli eksikliği Kalabalık okullar	Bilgi eksikliği İzole olma Göz ardı edilme
Yeni yönetmeliğin uygulanması	Bağımsız anaokullarında kolay denetim Sürekli değişen yönergeler	Küçük okullar Yakın ilişkiler Öğretmenlerden tepkisizlik

Çalışmada güvenilirliği sağlamak için okul müdürleri ile yeni denetim ve rehberlik yönetmeliği üzerine yapılan görüşmeler bir tane okul öncesi eğitim son sınıf öğrencisi tarafından da kodlanmıştır. Araştırmacı ve ikinci kodlayıcı kodlarını karşılaştırmışlardır ve çalışmanın güvenilirliği. 88 çıkmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\text{Kodlamanın güvenilirliği: } \frac{\text{Kodlama sayısı}}{\text{Toplam kodlanan kısım}}$$

Sonuç olarak temalara dayanarak vakanın anlamı hikayeleştirilip oluşturulmuştur. Gizlilik ilkesine bağlı kalmak için katılımcılar M1 den M8'e doğru numaralandırılmıştır ve vakayı en çok temsil eden alıntılar aktarılmıştır.

Bulgular

Yetersiz Denetim ve Rehberlik

Çalışmaya katılan bütün okul müdürleri eski yönetmeliğin gerektiği gibi yürümediği konusunda fikir birliğine varmışlardır. İlk olarak, ülkemizde yeterli sayıda ilköğretim müfettişi bulunmamaktadır. Bu nedenle sınıf gözlemleri bir saatten az sürmekte ve müfettişlerin öğretmenlerin performansı hakkındaki yargıları tek seferlik kısa süreli gözlemlere dayanmaktaydı. Müdürler eğitimin devamlılık arz eden bir süreç olduğunu ve pek çok farklı veri toplanarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir: '*Öğretmenler 5-6 ay çalışıyor ve sonra bütün emekleri bir saat içinde değerlendiriliyor. Bu çok tepki çekiyordu*' (M3).

İlköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgi eksikleri trajikomik durumlara neden olmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin sahip oldukları bilgi ve becerileri ilköğretim okullarını ve öğretmenlerini denetleyip rehberlik yapmaya uygundur. Bütün müdürler müfettişlerin okul öncesi eğitimden haberdar olmamalarının sayısız soruna neden olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan müdürlerden birinin ifade ettiği gibi müfettişler neyi denetleyip rehberlik edeceklerinin farkında bile değillerdi: *'Bir keresinde müfettiş gelmeden önce beni aradı ve tam olarak neyi denetlemeleri gerektiğini sordu. 'Bana okul öncesi eğitimindeki denetimin esaslarını anlatır mısınız' dedi'*. (M2)

Yol Göstermekten Ziyade Teftiş

Bütün okul müdürleri öğretmenlerin denetimden ne kadar rahatsız olduklarına vurgu yapmıştır. Denetim ve rehberlik aslında yol gösterme ve eğitim olarak tanımlansa da öğretmenler kendilerini müfettiş tarafından sorgulanıyormuş gibi hissetmekteydi. Hem öğretmenler hem de müdürler denetim süreci hakkında olumsuz düşünceler dile getirip bittiğinde büyük bir rahatlama yaşadıklarını ifade etmektedirler. Yine bütün müdürler ilköğretim müfettişlerinin beklentileri ile okul öncesi eğitimin gerekliliklerinin çatıştığını dile getirmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ilköğretim müfettişleri eğitimsel uygulamalara geri bildirimde bulunmak yerine daha çok yapısal eksikliklere odaklanmaktaydı. *'Müfettiş bize Türk Büyükleri Köşesi oluşturmamızı söyledi ki bu okul öncesi eğitime uygun değil'*. (M2)

Bütün katılımcılar denetimin amacının öğretmenin ve okulun açıklarının bulunması gibi algılandığından şikâyet etmişlerdir: *'Aslında bir yol gösterme süreci olmalı fakat müfettişler öğretmenlerin sınıfında bir sorun aramakla daha fazla ilgileniyor gibiler'*. (M4)

Müfettişler çok küçük bir hata bile bulsalar onu öğretmene karşı kullanma şansını kaçırmıyorlar: *'Müfettişlerden biri tarihin yanlış yazıldığını fark etmiş ve öğretmeni çocukların önünde küçük düşürmüştü. Öğretmen o kadar çok ağladı ki hatta istifa etmek istedi'*. (M2)

İlköğretim Anasınıfları

Yeni denetim yönergesi ilköğretim anasınıflarında daha çok soruna neden olabilir çünkü okul müdürlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki sınırlı bilgileri ile öğretmenleri denetleyip rehberlik yapmaları beklenmekte. Müdürlerden bir tanesi ilköğretim anasınıflarındaki izole olma durumundan şu şekilde bahsetmiştir: *'Okul öncesi sınıfları ilköğretim okullarında her zaman göz ardı edilmiştir. Yeni yönerge de öğretmenlerin bu yalnızlığını arttırabilir. İlköğretim okulu müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerine rehberlik ve denetim yapmak için ne zamanı ne de bilgisi var'*. (M7)

Bir diğer müdür ise ilköğretim okullarındaki öğretmenler için çok fazla bir değişiklik olmayacağı çünkü ilköğretim okulu müdürleri ile müfettişlerin eğitim geçmişlerinin oldukça benzer olduğunu vurgulamıştır: *'İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler için hiç bir şey değişmedi çünkü müdürlerde nasıl olsa farklı branştan geliyorlar. Coğrafya öğretmeni olan bir müdür nasıl okul öncesi öğretmenine rehberlik yapacak?'*. (M6)

Yeni Yönetmeliğin Uygulanması

Bu çalışma yeni yönetmelik yayınlandıktan hemen sonra yapıldığı için katılımcılardan hiç birinin yeni yönetmelikle deneyimi olmamıştı. Müdürlerin hepsi ilköğretim müfettişlerinin sınıfa girip okul öncesi öğretmenlerini denetlemelerinin uygun olmadığını belirtse de öğretmenleri denetleyecek tek kişi olmalarının yaratacağı bazı sorunlara değinmişlerdir. M8 denetim sürecinde meydana gelecek bazı sorunları öngörmektedir: *'Müdürlerin gücü arttırıldı, bu durum gücün kötü kullanımına neden olabilir. Ayrıca, öğretmenler müdürlerin yeni pozisyonundan faydalanmak için yağcılık yapabilirler'*. (M8)

Bazı müdürler (M4, M1, M3, M5, M7) ilköğretim müfettişlerinin çok yoğun olduklarından okulları iki üç yılda bir ziyaret ettiğini, teftişlerin öğretmenler üzerinde büyük baskıya neden olduğunu, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada en kalabalık okulda on dört öğretmen bulunmaktaydı. Bu nedenle müdürler öğretmenlere rehberlik yapmanın ve destek olmanın çok zor olmayacağını belirtmişlerdir. *'Okulumuz çok küçük. Bu kadar küçük bir okulda öğretmenlere rehberlik ve*

denetim yapmak çok kolay. Bizim yakın bir ilişkimiz var. Bir problem ortaya çıktığında çabucak müdahale edebiliyoruz. (M4)

Milli Eğitim Bakanlığında yönetmelikler sürekli değiştiğinden öğretmenler bu değişimler onları yakından ilgilendirse de duyarsız hale gelmişlerdir. Katılımcılardan biri öğretmenlerin yeni denetim ve rehberlik yönetmeliğine olan ilgisizliklerini şu şekilde özetlemiştir: *‘Öğretmenler hiçbir tepki vermiyor. Yönetmelikler sürekli değiştiği için hiç ilgi göstermiyorlar.’* (M1)

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim müfettişlerinin görev tanımları meslek içi eğitim, yol gösterme, denetim, rehberlik, değerlendirme, sorgulama ve öğretmenleri, müdürleri ve okulları inceleyip eğitim standartlarının ve eğitsel çevrenin daha iyi hale getirilmesini sağlamayı içermektedir (MEB, 2010). Daha açık bir ifadeyle ilköğretim müfettişlerinin geniş görev ve rolleri eğitim sisteminde öğretmen ve müdürlerle koordineli bir şekilde çalışarak sıralanan amaçlara ulaşmaktır: öğretmenleri ve müdürleri eğitim alanındaki en yeni yayınlardan haberdar etmek; Türk eğitim sisteminin temel ilkelerine uygun olarak eğitimdeki uygulamalara katkıda bulunmak; fiziksel eğitim ortamını inceleyerek ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak; okula devam gibi eğitsel konularla ilgili araştırmalar yürütmek; okulun çevre ile ilişkilerini ve okul personelinin verimini arttırmak. Bütün bu geniş rol ve görev yoğunluğuna bakınca ilköğretim müfettişlerinin eğitim sisteminin değerlendirilmesindeki önemli rolü anlaşılacaktır (Balcı, 2011). Fakat bu çalışmaya katılan müdürlerden hiçbiri ilköğretim müfettişlerinin araştırma yürütmek ya da okuldaki eğitim standartlarının arttırılmasına yönelik rollerinden bahsetmemişlerdir. İlköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitime olan yabancılıkları öğretmenlerin denetim ve rehberlik sürecinden faydalanmalarına engel olmuştur.

Aslında ilköğretim müfettişleri öğretmenleri teftiş etmek yerine rehberlik yapmaları gerekirken denetim süreci öğretmenlere destek sunmaktan çok uzaktır. Öğretmenler genellikle kendilerini sorguluyor ve inceleniyor gibi hissederken müdürler bütün denetim sürecini okulun açığının bulunması şeklinde özetlemiştir. Okulların denetlenmesi

okulların işleyişine meşrutiyet kazandırması açısından önemlidir çünkü denetim kriterleri de okulların iyi performans sergilemeleri için hazırlanmıştır. Fakat dışardan yapılan bu tarz bir kalite ölçümü çalışanların içsel motivasyonlarını düşürüp onları daha çok dışsal motivasyonlara bağımlı yapabilir (Ehren, Perryman ve Shackleton, 2015).

Müdürler öğretmenlere yol gösterip rehberlik yaptığında denetim süreci daha verimli hale gelebilir. Bütün müdürler yeni yönetmeliği uygun bulduklarını ve çocuklar için daha iyi bir eğitim ortamı sağlamak için öğretmenlerle işbirliği yapmaya hazır oldukları belirtmişlerdir. Müdürlerin bu anlayışı Heikka ve Hujala'nın (2013) dağıtılan liderlik yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Bu yaklaşıma göre geleneksel liderlik rolü değişim ve gelişimi sağlamak için liderliğin paylaşılması esasına dayanır. Değişim için liderliğin paylaşılmasına dair farkındalık artmaktadır. Bu değişim liderliğin tek bir kişiye ait olmadığı anlamına gelmektedir. Bu sayede yönetsel işler azalacağından pedagojik liderliğe daha fazla zaman ayrılacaktır ve okullarda hem müdürlere hem de öğretmenlere daha fazla destek olunacaktır. İnsanlar ortak vizyona ve tutkuya ne kadar sahip olurlarsa o kadar takım ya da organizasyon olarak bir birlerine bağılı olacaklardır (Pemberton, 2009). Öğretmen ve müdürlerin çocuklara daha kaliteli bir eğitim sunmak gibi bir ortak amaçları olduğunu göz önüne alırsak öğretmenlerin müdürlerle müfettişlerden daha olumlu bir ilişki geliştirmeleri daha muhtemeldir. Turan (2016) öğretmenlere daha iyi rehberlik sağlayabilmeleri için müdürlere hizmet içi eğitim verilmesini önermektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerini değerlendirmek ve gözlemlemek için standartlar geliştirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Bu şekilde standartlar sınıfta kullanılmaya başlandığında öğretmenler performansları hakkında bir puan elde edeceklerdir. Okullar öğretmenlerin puanlarını web sayfasında ilan ederlerse ailelerde öğretmen tercihlerini bu puanlara göre yapabilecektir. Böylece hem öğretmenlerin hem de müdürlerin okul standartlarını yükseltmek için motivasyonları artacaktır.

Bu çalışma okul öncesi eğitimdeki denetim ve rehberlik süreci ile ilgili daha önce bilinmeyen konuları ortaya çıkarmış olsa da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, bu çalışma doğu anadoluda bulunan Van ilinde çalışan okul müdürleri ile yürütülmüştür. Bu bölge Türkiye'nin genelinden farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle çalışmanın bulguları bu bölgeye özgü olabilir. Ayrıca çalışmanın örnekleme oldukça küçüktür. Son olarak çalışmanın verileri görüşmelerle sınırlıdır. Denetim ve rehberlik sırasında gözlem yapmak ya da müfettişlerin

tuttukları raporları incelemek denetim ve rehberlik sürecini daha iyi anlamamamıza yardım edecektir.

Öneriler

Bağımsız anaokulları sadece okul öncesi eğitim vermek için dizayn edilmişlerdir. Fakat ilköğretim okulları ilköğretim ve ortaokul seviyesindeki çocuklara eğitim vermektedir. Bazı ilköğretim okullarının binlerce öğrencisi varken sadece bir tane anasınıfı bulunur. Bu durum ilköğretim okullarındaki anasınıflarının izole olmasına neden olmaktadır. İlköğretim okullarındaki okul öncesi öğretmenleri başka okul öncesi öğretmenlerinden destek göremedikleri gibi müdürlerinden de destek görememektedirler. Bu demek oluyor ki yeni denetim yönergesi ilköğretim okullarındaki öğretmenler için herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır çünkü müdürler okul öncesi eğitim dışındaki branşlardan gelmektedirler.

İlköğretim okullarındaki öğretmenler kendi başlarına bırakılmış durumdadırlar ve yapıcı eleştiri ya da geri bildirim alamamaktadırlar. Bütün ülkede okul öncesi eğitimi bağımsız anaokullarında vermek ya da fiziksel olarak ilköğretim okullarından ayırmak kısa vadede mümkün görünmemektedir. Bu durumda ilköğretim okulu müdürlerinin okul öncesi eğitimin amacı, ihtiyaçları ve gereklilikleri hakkında bilgilendirilmeleri faydalı olacaktır. İlköğretim okullarındaki bazı müdürler toplumda okul öncesi eğitime artan ilgiden etkilenerek okul öncesi eğitimin önemini kavramışlardır. Bu inanişaya sahip müdürlerle çalışan okul öncesi eğitim öğretmenleri eğitim öğretim faaliyetlerini daha rahat uygulamaktadırlar (Akdağ, 2012). Bu nedenle MEB bağımsız anaokulu sayısını arttırmalıdır. Hatta uzun vadede okul öncesi eğitim çocukların daha iyi eğitim alabilmesi için sadece bağımsız anaokullarında sunulmalıdır.

Öğretmenlik gelecek nesilleri yetiştirme sorumluluğundan dolayı doğası gereği çok zorlu bir meslektir (Krecic ve Grmek, 2005). Öğretmenler bütçe kesintileri yüzünden materyal eksikliği çekerken, çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap vermek için büyük baskı hissederken, çeşitli karar alma süreçlerine girmeleri gerekirken müfettişin gelip teftiş yapması ekstra bir yük oluşturuyordu. Öğretmenler yeni yönetmelik sayesinde daha rahat, özgür ve güçlü hissedebilirler.

Türk eğitim sistemi son derece merkezidir ve çok fazla evrak işini içeren karmaşık yönergelerle yönetilmektedir. Bu bürokratik yapıyı öğrenme ve yürütme konusunda öğretmenler büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar. Akdağ (2014) öğretmenlerin evrak işleri, yönergeler ve karmaşık bürokratik işlerde kendilerine yol gösterecek birine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bunlara ek olarak sınıf etkinliklerini yönetmede uygulamalı bilgilerle rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Okul öncesi eğitim konusunda donanımlı ve duyarlı bir müdür öğretmenlerin bütün bu ihtiyaçlarına cevap verebilecektir. Çalışmaya katılan bütün müdürler eski denetim sisteminde ilköğretim müfettişleri ile pek çok sorun yaşadıklarını bu nedenle yeni yönetmelikten memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak okul müdürleri denetim ve rehberliğe çok boyutlu yaklaşarak hem kendi rollerini hem de müfettişlerin rollerini yerine getirebileceklerdir. Türkiye’de eğitim sistemi sürekli köklü değişikliklere maruz kalmaktadır fakat eğitim sisteminde gözle görülür bir iyileşmeden henüz söz edememekteyiz. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenler, müfettişler ve okul müdürlerine eğitim kalitesini artırma çabalarında yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2002). Öğretmen yetiştirmede mesleki rehberliğin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 21-31.
- Akdağ, Z. (2012). *Beginning early childhood education teachers' career perceptions, expectations, concerns and their experiences in public schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Akdağ, Z. (2014). Supporting new early childhood education teachers in public schools. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 35-48.
- Arora, S. B. (2013). *Leadership in early childhood special education* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). George Mason University, Fairfax, VA.
- Balcı, F.A. (. 2011). Metaphorical images of school: School perceptions of primary education supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 51–70.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Budak, Ş. (2009, Haziran) İlköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim kurumlarının denetimine ilişkin görüşleri, 1'inci Uluslararası Katılımlı Denetim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Bush, T. (2012). Leadership in early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1) 3–4.
- Büte, M. ve Balcı, A (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dağlıoğlu, E. (2008). Ülkemizde okul öncesi eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi*, 12, 45-53.
- Ehren, M., Perryman, J. ve Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: How Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 296-327.
- Fleming, J. ve Love, M. (2003). A systemic change model for leadership, inclusion, and mentoring (SLIM). *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 53-57.
- Gürkan, T. (2006). *Okul öncesi eğitim denetim rehber kitabı, okul öncesi eğitimde denetim ve teftiş ilkeleri*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.

- Haktanır, G. (2008). Okul öncesi öğretmenin niteliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 12, 22-40
- Haser, C. ve Star, J., 2009. Change in beliefs after first-year of teaching: The case of Turkish national curriculum context. *International Journal of Educational Development* 29(3), 293–302.
- Heikka, J. ve Hujala, E. (2013) Early childhood leadership through the lens of distributed leadership, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580.
- Karadeniz, O. ve Ulusoy, M. (2015). 4+4+4 eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 99-108.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Krecic, M. J. ve Grmek, M. I. (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31(3), 265-274.
- Leithwood, K.A., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N. ve Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform. *School Leadership and Management*, 24(1). 57-79.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*. 22 Mart 2014 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2014a). National Education Statistics- 2013-2014, Formal Education. 8 Aralık 2014 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2014b). *2014- year replacement needs schedule of primary school supervisions*. 8 Mayıs 2014 tarihinde <http://personel.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Pemberton, P. D. (2009). *Perception of leadership in early childhood education: Supervisors Speak* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nipissing University, North Bay, ON.
- Resmi Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. Retrieved April 05, 2017, from <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524.htm>

- Sabancı, A. ve Ömeroğlu, M. (2013). Views of independent kindergarten teachers about inspection done by province inspectors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 685-700.
- Schomburg, R. L. (1999). Leadership development in early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(2), 215-219.
- Strauss, A. ve J. Corbin (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques* (2. Baskı). California: Corwin Press.
- Şahin, B. ve Dostoğlu, N. (2014). Evaluation of kindergarten group rooms in the context of size: Children and teacher's perspective in Turkey. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4), 253-264.
- Wa Ho, D. C. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 47-59.
- Tok, T., N., (2013). Türkiye’de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 119-138.
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Uğurlu, C. T. ve Abdurrezzak, S. (2016). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 401-428. doi: 10.14527/kuey.2016.016
- Yavuz, M. (2010). Effectiveness of supervisions conducted by primary education supervisors according to school principals’ evaluations. *The Journal of Educational Research*, 103, 371–378
- Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Yücel, H. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.