

Erken Çocukluk Eğitiminde Yönetim

Sümeyye Öcal Dörterler¹

Özet

Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimini destekleyen temel bir süreçtir. Eğitimde başarı, özellikle erken yaşta tasarlanan etkin politikalar ve etkili yönetim modellerine bağlıdır. Türkiye’de bu süreç, toplumsal ve kültürel dönüşümlere paralel olarak sürekli bir evrim geçirmiştir. Okul öncesi eğitimin yönetiminde yer alan liderlik, öğretmenlerin ve diğer paydaşların çocukların gelişimine katkıda bulunmasını sağlamada önemli bir rol oynamaktadır.

Osmanlı döneminde Sıbyan mektepleri gibi dini eğitime odaklanan kurumlarla sınırlı kalan erken çocukluk eğitimi, Cumhuriyet’in ilanından sonra modernleşme çabalarının bir parçası haline gelmiştir. 1923-1926 yıllarında yapılan girişimlerle anaokulu sayısında artış görülse de kaynak yetersizliği nedeniyle sürdürülebilir bir yapı oluşturulamamıştır. 1980’lerde başlayan reformlarla erken çocukluk eğitiminin önemi vurgulanmış, 2000’li yıllarda ise bu eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik projeler hız kazanmıştır. 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, okul öncesi eğitimi de bu kapsamda daha erişilebilir hale getirmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde farklı yönetim modelleri benimsenmiştir. Bürokratik model, hiyerarşik yapısıyla standartların sağlanmasına odaklanırken; demokratik model, öğretmenler ve ailelerin sürece katılımını teşvik eder. Dönüşümcü model, liderlik kavramını ön plana çıkararak yenilikçi yaklaşımları desteklerken, katılımcı model tüm paydaşların karar süreçlerine aktif katılımını sağlar. Her modelin avantaj ve dezavantajları bulunmakta olup, etkin bir yönetim anlayışı için bu yaklaşımların esnek bir şekilde uygulanması önerilmektedir.

Merkeziyetçi yapının hâkim olduğu Türkiye’de, okul öncesi eğitimde yerel ihtiyaçlar göz ardı edilmekte ve bu durum özellikle kırsal bölgelerdeki okulların kendi koşullarına uygun çözümler geliştirmesini zorlaştırmaktadır.

1 Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Dumlupınar Meslek Yüksek Okulu, sumeyye.dorteler@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5351-4820

Ayrıca, nitelikli öğretmen eksikliği, mesleki gelişim imkanlarının yetersizliği ve finansman sorunları eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Kırsal bölgelerde eğitime erişim ve fırsat eşitliği gibi konular da önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticiler, günlük işleyişin sürdürülmesinin yanı sıra liderlik becerileriyle eğitimde vizyon oluşturma görevini de üstlenmektedir. Müdürlerin liderlik kapasitesi, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve yenilikçi yaklaşımları teşvik etmek açısından kritik önemdedir. Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyerek, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmada etkili bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır.

Eğitimin yerelleştirilmesi, bölgesel ihtiyaçların daha iyi karşılanması açısından önemlidir. Kaynakların artırılması ve etkin kullanımı, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin desteklenmesi, aile katılımının artırılması ve kalite standartlarının belirlenerek düzenli denetlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, eğitim kalitesini artırarak çocukların gelişim süreçlerine olumlu katkılar sağlayacaktır.

1. Giriş

Eğitim, bireylerin topluma uyum sağlamaları, toplumsal değerleri benimsemeleri ve toplumsal yaşamda etkin bir rol almaları için önemli bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2007). Bu sürecin temel taşlarından biri, çocukların erken yaşam deneyimleri ile yoğun bir şekilde şekillenen okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim, çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimini destekleyen kritik bir dönemdir (Kagıtcıbaşı, 2017). Bu nedenle okul öncesi eğitimin niteliği ve bu süreçte yer alan yönetim unsurları çocuğun gelişimini doğrudan etkilemektedir (Kagıtcıbaşı, 2017).

Eğitimin özellikle okul öncesi aşamasında başarılı olması, özenle tasarlanmış politikaların ve etkili bir yönetim modelinin varlığına bağlıdır (Gandhi, 2021). Bu noktada yönetim, sadece okullarda fiziksel koşulların iyileştirilmesi veya çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmasından ibaret değildir. Aynı zamanda çocuğun yaşam boyu eğitim sürecinde kendini etkili bir şekilde ifade etmesine, akademik performansının artırılmasına ve toplum yararını gözeterek bireyler yetiştirilmesine önemli katkılar sunar (Özbakır ve Dilmaç, 2021).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin yönetiminde çeşitli evreler ve yapısal değişiklikler yaşanmış; eğitim sisteminde önemli dönüşümler yaşanarak bu alanın niteliği ve kapsamı geliştirilmeye çalışılmıştır (Milek ve Koksoy, 2023). Özellikle son yıllarda yapılan reformlar, okul öncesi eğitim kuruluşlarının yönetim yapılarını daha şeffaf ve hesap verebilir hale

getirmeyi hedeflemektedir (Ü. Akyüz ve Özdemir, 2024). Bununla birlikte, yöneticilerin yönetim sürecindeki rolü, bu sürecin çok boyutlu ve dinamik bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Bu süreçte liderlik becerileri, etkili iletişim stratejileri ve çocukların çıkarlarını ön planda tutan yaklaşımlar önemli bir yer tutmaktadır (Zarifova, 2024).

Okul öncesi eğitim yönetiminde etkili bir sistem oluşturulması, çeşitli paydaşların ortak katılımı ve eşgüdümlü çalışması ile mümkündür (Şahin ve Akpınar, 2023). Bu paydaşlar, eğitim yöneticileri, öğretmenler, aileler ve toplumsal kurumlar gibi çeşitlilik arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi eğitimde yöneticilik becerileri ve yönetim modelleri çocuğun eğitimden alacağı kazanımları çok yakından etkilemektedir (Bush, 2020).

Kitabın bu bölümünde, Türkiye’de okul öncesi eğitimin yönetim yapısı, bu yapının evrimi ve liderlik ve yöneticilik sürecindeki önemli noktalar ele alınacaktır. Bu kapsamda ilk olarak; Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ele alınacaktır. İkinci bölümde, okul öncesi eğitimde yönetim modelleri detaylı bir şekilde incelenecektir. Üçüncü bölümde, Türkiye’de okul öncesi eğitim yönetiminin mevcut durumu ve karşılaşılan sorunlar ele alınacaktır. Ardından, okul öncesi dönemde yöneticilik ve liderlik (müdürlük) kavramları üzerinde durulacaktır. Son olarak, Türkiye’de okul öncesi eğitim yönetimine dair öneriler sunulacaktır.

2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, ülkenin toplumsal ve kültürel dönüşüm süreçleriyle yakından ilişkilidir. Okul öncesi eğitim, Türkiye’de diğer eğitim seviyelerine kıyasla daha geç bir dönemde gelişmeye başlamıştır. Bu durumun başlıca nedenlerinden biri, toplumun okul öncesi eğitimin önemine ilişkin farkındalığının düşük olması ve erken çocukluk eğitiminin yalnızca aile içinde sağlanabileceğine yönelik yaygın inançtır (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, erken çocukluk eğitimi resmî bir politika olarak yerleşmemiştir. Bu dönemde var olan Sıbyan mektepleri daha çok dinî eğitim vermekteydi ve çocukların erken yaşlarda gelişimsel olarak desteklenmesine yönelik bir yaklaşımı içermemekteydi (Akyüz, 2004). Osmanlı’da ilk anaokulları 1913 yılında, Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı ile açılmış ve ilkokulların ilk basamağı olarak faaliyet göstermiştir. Ancak bu girişimler, altyapı yetersizlikleri, öğretmen eksikliği ve toplumsal farkındalık eksikliği nedeniyle yaygınlaşamamış ve sürdürülebilir

olmamıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007; Yücel, 2016). Bu dönemde özellikle gayrimüslim öğretmenlerin anaokullarında görev yapması, Müslüman ailelerin anaokullarına karşı mesafeli durmasına yol açmıştır (Yücel, 2016).

2.2. Cumhuriyet Dönemi ve Erken Cumhuriyet Yılları

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitimde modernleşme çabaları kapsamında okul öncesi eğitim de ele alınmıştır. 1923 yılında cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte anaokullarının sayısı artmaya başlamış, ancak yine de bina ve öğretmen yetersizliği gibi çeşitli sorunlar nedeniyle bu okulların sürdürülebilirliği sınırlı kalmıştır (Yücel, 2016). 1923-1926 yılları arasında Türkiye genelinde faaliyet gösteren 80 anaokulunda toplam 136 öğretmen görev yapmaktaydı ve 5.880 öğrenci bu okullarda eğitim görmekteydi (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Ancak 1926 yılına gelindiğinde kaynak yetersizliği ve eğitimin ilkökul düzeyine yoğunlaşması nedeniyle anaokullarının büyük bir kısmı ilkökulların bünyesine dahil edilerek kapatılmıştır. Bu süreçte erken çocukluk eğitiminin sürdürülebilir bir politika haline gelmesi zorlaşmıştır. Eğitim alanında öncelik okuryazarlığı artırmaya ve ilkökul eğitimini yaygınlaştırmaya verilmiş, bu nedenle okul öncesi eğitim geri planda kalmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Bu durum, anaokullarının kapatılmasına ve kaynakların ilkökul seviyesine aktarılmasına yol açmıştır.

2.3. 1980 Sonrası ve Modernleşme Süreci

1980'li yıllar, Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişiminde önemli bir dönüm noktasıdır. Bu dönemde yapılan reformlarla birlikte, erken çocukluk eğitiminin önemi vurgulanmış ve bu alandaki kurumsal yapının geliştirilmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (MEB, 1983). 1980'lerin ortalarında yürürlüğe giren beş yıllık kalkınma planları çerçevesinde, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda çeşitli projeler geliştirmiştir (Abazaoğlu vd., 2015). Bu yıllarda, eğitim politikaları ve toplumun bu konudaki farkındalığının artması, okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında belirgin bir artışa yol açmıştır.

1990'lı yıllarda ise UNICEF ve UNESCO gibi uluslararası örgütlerin desteklediği projeler kapsamında okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir (Öztürk, 2017). 1994 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Genelgesi" ile okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve nitelikli hale getirilmesi resmî olarak teşvik edilmiştir (Sapsağlam, 2013). Bu yıllarda okul öncesi eğitimin, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkileri daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır.

2.4. 2000 Sonrası Gelişmeler

2000'li yıllardan itibaren Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik çeşitli politikalar benimsenmiş ve çok sayıda projelerle bu alandaki eğitim kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ve okul öncesi eğitimin bu sisteme dahil edilmesi yönünde atılan adımlar, Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaşmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur (Sapsağlam, 2013). Bu gelişmeler, okul öncesi eğitimin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına da katkı sağlamıştır.

2013 yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen yeni projeler ve stratejik planlar doğrultusunda, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi yönünde çeşitli politikalar gündeme gelmiş ve bu durum toplumda erken çocukluk eğitimine ilişkin farkındalığı artırmıştır (Turan, 2016). 2020 yılına kadar okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısında ve okul sayısında belirgin bir artış gözlemlenmiş; bu gelişmeler okul öncesi eğitimin toplum nezdinde daha fazla kabul görmesini sağlamıştır (Cesur ve Demir, 2020).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, toplumsal, ekonomik ve kültürel dönüşümlerle paralel olarak şekillenmiştir. Cumhuriyet öncesinden başlayarak günümüze kadar geçen sürede okul öncesi eğitime yönelik politikalar, toplumun ihtiyaçlarına ve küresel eğilimlere uygun olarak evrilmiştir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması, çocukların erken yaşlarda sağlıklı bir gelişim göstermelerine, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına ve toplumun kalkınmasına katkı sağlayacak önemli bir unsurdur.

3. Okul Öncesi Eğitimde Yönetim Modelleri

Okul öncesi eğitimde yönetim, çocukların erken dönemde eğitim olanaklarına erişimlerini ve bu sürecin etkin bir şekilde sürdürülmesini sağlamak adına oldukça önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yönetim modelleri, bu kurumların işleyişinde, öğrenci ve öğretmen etkileşimlerinin etkin yönetiminde ve eğitim sürecinin kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Loose, 2014). Farklı yönetim yaklaşımları, hem yönetim kademesinde yer alan yöneticilerin liderlik becerilerini, hem de öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini doğrudan etkilemektedir.

3.1. Bürokratik Yönetim Modeli

Bürokratik yönetim modeli, eğitimde geleneksel bir yaklaşımla yönetimin hiyerarşik bir yapı içinde sürdürülmesini ifade eder. Bu yönetim modeli, kuralların, prosedürlerin ve yetkinin sıkı bir şekilde yapılandırılması esasına dayanır (Weber, 2009). Bürokratik yönetim, net görev tanımları ve sorumluluklarla disiplinli bir yapı oluşturarak kurumsal işleyişi düzenlemeye yönelik bir yaklaşımı benimser. Ancak bu model, çocuk merkezli eğitim yaklaşımı için belirli sınırlılıklar doğurabilir. Eğitim ortamında esneklik ve yenilikçiliğin sınırlı olması, özellikle çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma konusunda zorluklar yaratabilir (Hoy ve Miskel, 1991).

Bürokratik yönetim modelinin avantajları arasında, okul yönetiminin belirli standartlar doğrultusunda tutarlılığı ve hesap verebilirliği sağlama kapasitesi bulunmaktadır. Ancak bu modelin en büyük dezavantajı, esneklik eksikliğidir. Özellikle okul öncesi eğitimde, öğrencilerin değişken ve bireysel ihtiyaçlarına uygun cevaplar verebilmek, daha esnek bir yönetim anlayışını gerektirir (Lohmander ve Samuelsson, 2020).

3.2. Demokratik Yönetim Modeli

Demokratik yönetim modeli, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin, ailelerin ve diğer paydaşların kararlara katılımını öngörmektedir. Bu model, yönetimde paylaşımcı bir yaklaşım sergiler ve tüm paydaşların süreçlere aktif katılımını teşvik eder (Çullu ve Samancı, 2016; Dewey, 1986). Demokratik yönetim, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını sağlarken, aynı zamanda ailelerin ve çocukların çıkarlarını göz önünde bulunduran bir yapı sunar. Bu yaklaşım, okul öncesi eğitimde katılımı artırarak ve çocuk merkezli uygulamaların yaygınlaştırılmasına olanak tanımaktadır (Luff ve Webster, 2014; Tam, 2019).

Demokratik yönetim modelinin avantajları arasında, paydaş katılımının sağlanması ve bu sayede topluluk içinde iş birliğinin artırılması bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu ve kuruma olan bağlılıklarını artırırken, çocukların da daha sağlıklı ve destekleyici bir eğitim ortamında bulunmalarını sağlamaktadır (Luff ve Webster, 2014). Ancak bu modelin uygulanmasında karşılaşılan zorluklardan biri, karar alma süreçlerinin yavaşlaması ve karmaşık hale gelmesidir, bu da yönetsel verimliliği olumsuz etkileyebilir.

3.3. Dönüşümcü Yönetim Modeli

Dönüşümcü yönetim modeli, liderlik kavramının ön planda olduğu bir yönetim modelidir. Bu modelde yöneticiler, öğretmenlerin ve diğer çalışanların

motivasyonunu artırmayı, onları ortak amaçlara yönlendirmeyi ve okul öncesi eğitimde yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeyi hedeflerler (Tanrıverdi ve Paşağlu, 2014). Dönüşümcü liderler, öğretmenlere rehberlik ederek onların profesyonel gelişmelerini destekler ve okuldaki eğitim kalitesini artırmayı amaçlar (Polat vd., 2025; Tanrıverdi ve Paşağlu, 2014). Bu yaklaşım, okul öncesi eğitimin dinamik ve esnek bir şekilde yönetilmesine olanak tanır.

Dönüşümcü yönetimin en önemli avantajlarından biri, öğretmenlerin ve diğer çalışanların motivasyonunu üst düzeyde tutarak, kurumdaki yenilik ve değişime açıklığı teşvik etmesidir (Hallinger, 2003). Ancak, dönüşümcü yönetim modeli, yöneticilerin liderlik becerilerinin güçlü olmasını gerektirir ve bu becerilerin eksikliği durumunda, beklenen etkiler elde edilemeyebilir.

3.4. Katılımcı Yönetim Modeli

Katılımcı yönetim modeli, okul öncesi eğitimde tüm paydaşların sürece katılımını ve karar alma mekanizmalarında söz sahibi olmalarını hedefler. Bu model, çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin seslerinin yönetim süreçlerinde duyulmasını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur (Fullan, 2003; Harris, 2004). Bu yaklaşımla, yönetsel süreçlerde şeffaflık ve güven sağlanırken, öğretmenlerin de karar süreçlerinde aktif rol alması desteklenir. Katılımcı yönetim modeli, özellikle öğretmenlerin mesleki tatminini ve motivasyonunu artırarak kurum içi dayanışmayı güçlendirmektedir (Harris, 2004). Bu modelin güçlü yönlerinden biri, okuldaki tüm paydaşların sürece katılımını sağlayarak daha kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmasıdır. Ancak, katılımcı yönetim modelinin uygulamaya geçirilmesi sırasında, karar alma süreçlerinde zaman kaybı ve bazen uzlaşmaya varmanın zorlaşması gibi durumlarla karşılaşılabilir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde kullanılan yönetim modelleri, eğitimin niteliğini ve çocukların gelişim sürecini doğrudan etkilemektedir. Her bir modelin kendine özgü avantaj ve dezavantajları bulunmakla birlikte, okul öncesi eğitimde etkili bir yönetim anlayışı oluşturmak için bu modellerin esnek bir şekilde bir arada kullanılması önerilmektedir (Fullan, 2003). Yönetim modellerinin başarılı bir şekilde uygulanması, okul öncesi eğitim kurumlarının topluma ve çocuklara sunduğu faydaları en üst düzeye çıkaracaktır.

4. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Yönetiminin Mevcut Durumu ve Sorunları

Türkiye’de okul öncesi eğitim, çocukların yaşam boyu sürececek olan eğitim yolculuğuna adım attıkları önemli bir evredir. Bu dönemde, çocuğun

bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini desteklemeyi amaçlayan, nitelikli eğitim fırsatlarının sağlanması gerekmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi bir yapıda yönetilmektedir. MEB, okul öncesi eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumludur (Kaya, 2012). Bu merkezi yapı, politikaların ülke genelinde tutarlı bir şekilde uygulanmasını amaçlasa da yerel ihtiyaçların ve farklılıkların göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Mevcut durum incelendiğinde, eğitim yönetimi süreçlerinde çeşitli sorunlarla karşılaştığı ve bu sorunların okul öncesi eğitimin kalitesini doğrudan etkilediği gözlemlenmektedir (Ardıç ve Aslanargun, 2020). Bu bölümde, mevcut yönetim yapısının durumu ve karşılaşılan temel sorunlar ele alınacaktır.

4.1. Mevcut Durum

Türkiye’de okul öncesi eğitim yönetiminde son yıllarda belirgin bir ilerleme kaydedilmiştir. Özellikle MEB tarafından yapılan çeşitli reformlar ve hayata geçirilen projeler sayesinde, okul öncesi eğitime erişim oranı artmıştır (Eran Türedi vd., 2021). Mevcut yönetim yapısının değerlendirilmesi, Türkiye’deki okul öncesi eğitimin gelişiminde kritik bir önem taşımaktadır. Özellikle merkezi yönetim modeli, bu sürecin etkinliğini belirleyen temel unsurlardan biridir. Ancak, bu olumlu gelişmelere rağmen okul öncesi eğitimin yönetim yapısında bazı zayıflıklar dikkat çekmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin genel yönetimi, merkezden alınan kararlarla belirlenmekte ve bu durum esnek bir yönetim modelinin benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Böylesi bir yapıda, yerel koşullar ve ihtiyaçlar yeterince dikkate alınmamaktadır. Bu da özellikle kırsal kesimlerdeki okulların, kendi koşullarına uygun çözümler geliştirmesini ve çocukların farklı gelişimsel ihtiyaçlarına cevap vermesini güçleştirmektedir. Özellikle kırsal bölgelerdeki okullar, merkezi yapı nedeniyle kendi özgün koşullarına uygun eğitim çözümleri geliştirememekte ve bu durum çocukların gelişim süreçlerinde olumsuzluklara yol açmaktadır. Bu tür merkezi yönetim anlayışı, okul öncesi eğitimde yenilikçi ve esnek uygulamaların önüne geçmekte, yerel dinamiklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Güder, 2019; Tarman ve Sarıkaya, 2024). Yönetim süreçlerinin yerel ihtiyaçlara daha uygun bir şekilde düzenlenmemesi hem öğretmenlerin hem de çocukların potansiyellerinin tam olarak gerçekleştirilmesini engelleyerek eğitimde fırsat eşitliği ilkesini zedelemektedir.

4.2. Yönetsel Sorunlar

Okul öncesi eğitim yönetiminde karşılaşılan temel sorunlardan biri, eğitimde nitelikli personel eksikliğidir. Okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin birçoğu, yeterli pedagojik bilgiye sahip olmalarına rağmen, sürekli mesleki gelişim imkanlarına ulaşmakta zorlanmaktadır (Bümen vd., 2012). Bu durum, öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşımlarına uygun yöntemler geliştirmesini ve çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim vermesini sınırlamaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetim kademesinde yer alan yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda eksiklikler bulunmaktadır (Durmuşkaya ve Durmuşkaya, 2023; Okçu, 2011). Bu eksiklikler, yönetim sürecinde etkili karar alma mekanizmalarının oluşturulmasını zorlaştırmakta ve eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir.

Bir diğer önemli sorun ise, okul öncesi eğitime ayrılan kaynakların yetersizliğidir. Türkiye’de okul öncesi eğitime ayrılan bütçe, diğer eğitim seviyelerine kıyasla oldukça düşüktür (Ekici ve Ekici, 2024). Bu kaynak yetersizliği, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel altyapısının güçlendirilmesini, eğitim materyallerinin yeterli seviyeye getirilmesini ve sınıf mevcutlarının uygun bir sayıya indirgenmesini engellemektedir. Kaynak eksikliği özellikle kırsal bölgelerde daha fazla hissedilmekte, bu da bölgeler arasındaki eğitim eşitsizliğinin artmasına neden olmaktadır (Saklan ve Erginer, 2016).

4.3. Erişim ve Eşitsizlik Sorunları

Türkiye’de okul öncesi eğitimin yönetimi, erişim ve eşitsizlik sorunları ile de karşı karşıyadır. Kırsal bölgelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitime erişimi, kentsel bölgelerde yaşayanlara göre oldukça düşüktür (Can ve Kılıç, 2019; Kerem ve Cömert, 2005). Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırı olmakla birlikte, kırsal bölgelerde yaşayan çocukların bilişsel ve sosyal gelişim açısından geride kalmalarına yol açmaktadır. Ailelerin ekonomik durumları da okul öncesi eğitime erişimde önemli bir faktördür. Özellikle düşük gelirli ailelerin çocukları, okul öncesi eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamamakta ve bu durum ilerleyen eğitim kademelerinde akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Atatanır, 2023; Eren vd., 2017). Okul öncesi eğitimin yönetiminde karşılaşılan bir diğer sorun, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin düşüklüğüdür. Mesleki tatmin düzeyinin düşük olması, öğretmenlerin motivasyonunu ve dolayısıyla eğitim sürecine olan katkılarını olumsuz etkilemektedir (Güngör vd., 2022; Üzümcü ve Müezziz, 2018). Öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, düşük maaşlar ve sınıflardaki

öğrenci sayılarının fazla olması gibi faktörler, mesleki tatmin düzeyini düşüren başlıca unsurlar arasındadır (Başturan ve Görgü, 2020).

4.4. Çözüm Önerileri

Türkiye’de okul öncesi eğitim yönetiminin mevcut durumu ve karşılaşılan sorunlar göz önüne alındığında, çeşitli çözüm önerileri geliştirilebilir. Öncelikle, okul öncesi eğitimin finansmanı artırılmalı ve özellikle kırsal bölgelere yönelik özel kaynaklar sağlanmalıdır (Ekici ve Ekici, 2024). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sürekli eğitim programları düzenlenmeli ve bu programlar, öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşımlarını benimsemelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır (Ekim vd., 2023). Okul yöneticilerinin liderlik becerileri de desteklenmeli ve yönetim sürecinde daha etkili rol almaları sağlanmalıdır. Bu amaçla, okul yöneticilerine yönelik liderlik ve yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

5. Okul Öncesi Dönemde Yöneticilik ve Liderlik (Müdürlük)

Okul öncesi eğitim kurumlarının etkin bir şekilde yönetilmesi; çocukların gelişimi ve bu süreçteki eğitim kalitesinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde müdürlerin ve yöneticilerin liderlik becerileri, kurumun eğitim felsefesini ve işleyişini doğrudan şekillendirir. Liderlik ve yöneticilik arasındaki fark, özellikle okul öncesi eğitimin karmaşık ve çok yönlü yapısı göz önünde bulundurulduğunda belirgin hale gelir. Yönetim, kurumun günlük işleyişini sürdürmeyi hedeflerken, liderlik daha çok vizyon oluşturma ve yenilikçi uygulamaları hayata geçirme üzerine yoğunlaşır (Northouse, 2021). Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki yöneticilik ve liderlik, çocukların öğrenme deneyimlerini, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve ebeveynlerin katılımını önemli ölçüde etkiler.

5.1. Yöneticilik ve Liderlik Kavramları

Yöneticilik okul öncesi eğitim kurumlarında daha çok operasyonel süreçlerin yönetilmesi ile ilgilidir (Aslan, 2012). Müdürler, bu kurumlarda planlama, koordinasyon, personel yönetimi, bütçe ve fiziksel altyapının sağlanması gibi görevleri yerine getirirler (Şanlıdağ, 2024). Bu görevler, eğitim kurumunun düzgün bir şekilde işleyebilmesi ve eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için gereklidir (Bush, 2020). Yöneticilik, daha çok kurallar ve prosedürler üzerine kurulmuşken, liderlik ise kurumun vizyonunu belirleme, yenilikçi yaklaşımları hayata geçirme ve öğretmenleri motive etme gibi görevleri kapsar.

Liderlik daha geniş bir perspektif sunarak, eğitimin kalitesini artırmak, öğretmenlerin motivasyonunu sağlamak ve eğitim sürecine dahil olan tüm paydaşları (öğretmenler, aileler ve çocuklar) aynı hedefe yönlendirme becerisidir. Liderlik, özellikle okul öncesi eğitimde, çocuğun gelişiminde yenilikçi ve esnek bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayan önemli bir unsurdur. Dönüşümcü liderlik bu bağlamda ön plana çıkar, çünkü bu liderlik türü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekte ve motivasyonlarını artırmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2005).

5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Müdürlerin Roller

Okul öncesi eğitim kurumlarında müdürlerin üstlendiği roller, çocukların eğitimden en iyi şekilde faydalanmasını sağlamak amacıyla çok boyutlu bir nitelik taşır. Müdürlerin ilk ve en önemli rolü, kurumun işleyişinin sorunsuz bir şekilde devam etmesini sağlamaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin desteklenmesi, eğitim materyallerinin temin edilmesi ve eğitim programlarının etkin bir şekilde uygulanması müdürlerin sorumluluğundadır (Durmuşkaya ve Durmuşkaya, 2023; Köse ve Uzun, 2017). Müdürler ayrıca, okulun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak için öğretmenleri ve diğer personeli yönlendirirler. Bu süreçte, müdürlerin güçlü bir liderlik sergilemesi, okul öncesi eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür.

Bununla birlikte, okul öncesi kurumlarda müdürlerin sadece yönetsel görevlerle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de destekleyici bir liderlik sergilemeleri gerektiği bilinmektedir (Ata ve Bolat, 2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim kalitesinin artmasında kritik rol oynar ve müdürler bu süreçte rehberlik ederek öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar benimsemesini sağlar. Bu bağlamda, dönüşümcü liderlik yaklaşımı, okul öncesi eğitim kurumlarında müdürlerin rolünü daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanır. Dönüşümcü liderler, vizyoner bir yaklaşım sergileyerek, öğretmenleri motive eder, onların potansiyellerini açığa çıkarmalarını sağlar ve kurum içindeki iş birliğini artırır (Robinson vd., 2008).

5.3. Liderlik Yaklaşımları ve Okul Öncesi Eğitimde Uygulamalar

Okul öncesi eğitimde liderlik, çeşitli liderlik yaklaşımlarının uygulanmasını gerektirir. Bunlardan biri olan dönüşümcü liderlik, eğitim kurumlarında değişim ve yenilik yaratmak için oldukça uygun bir modeldir. Bu yaklaşım, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin bireysel gelişimlerine önem verir ve çocukların öğrenme sürecinde yenilikçi uygulamaların önünü açar (Bass ve Avolio, 1994). Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, onların kendilerini daha fazla geliştirmelerine ve öğrencilere daha kaliteli bir

eğitim sunmalarına olanak tanır. Bunun yanı sıra, dağıtılmış liderlik yaklaşımı da okul öncesi eğitimde önemlidir. Dağıtılmış liderlik, liderlik rollerinin okul içindeki çeşitli paydaşlara dağıtılmasını ifade eder. Bu model, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılmalarını sağlamakta ve bu sayede öğretmenlerin kendilerini lider olarak hissetmelerine olanak tanımaktadır (Harris, 2004). Bu yaklaşım, sadece müdürlerin değil, aynı zamanda öğretmenlerin de liderlik becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunar ve okul içinde kolektif bir sorumluluk kültürü oluşturur. Bunun dışında, hizmetkâr liderlik yaklaşımı da okul öncesi eğitimde giderek önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımda, liderler hizmetkâr bir tutum sergileyerek öğretmenlerin ve diğer personelin ihtiyaçlarını ön planda tutar ve onların potansiyellerini açığa çıkarmayı hedefler (Greenleaf, 2002). Ayrıca, durumsal liderlik modeli de okul öncesi eğitimde kullanılabilir. Bu model, liderlerin farklı durumlara göre esnek davranmalarını ve ihtiyaç duyulan liderlik tarzını uygulamalarını önerir (Hersey ve Blanchard, 1969). Bu çeşitlilik, okul öncesi eğitimde liderlerin farklı gereksinimlere uyum sağlamasını ve daha esnek bir yönetim sergilemesini mümkün kılar.

5.4. Müdürlerin Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesi

Okul öncesi dönemdeki müdürlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin kalitesini artırmak açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, müdürlere yönelik sürekli eğitim programlarının düzenlenmesi ve onların liderlik kapasitelerinin artırılması gerekmektedir. Bu eğitimler, müdürlerin yönetsel becerilerinin yanı sıra, liderlik becerilerini de geliştirmeye yönelik olmalıdır (Aslan, 2012). Liderlik becerilerinin artırılması, müdürlerin öğretmenleri daha etkili bir şekilde yönlendirmesini ve çocukların eğitim sürecine olumlu katkılar sağlamasını mümkün kılar. Ayrıca, müdürlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri, okul öncesi kurumların toplumla olan etkileşimini de artırır. Bu sayede, okul-aile iş birliği güçlenir ve ailelerin eğitim sürecine katılımı desteklenir. Ailelerin eğitime katılımı, çocukların gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaratarak, onların sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Çakmak, 2010; Epstein, 2018).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemlerde yöneticilik ve liderlik, eğitim sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesi ve çocukların gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Müdürlerin hem yönetsel hem de liderlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, okul öncesi eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu bağlamda, müdürlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve okul öncesi kurumların vizyoner bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

6. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Yönetiminde Öneriler

Okul öncesi eğitim, bireylerin temel becerilerini geliştirdiği, sosyal ve bilişsel yeteneklerinin şekillendiği kritik bir dönemdir ve bu dönemde sunulan eğitim hizmetinin kalitesi, ilerleyen yaşlardaki eğitim başarısını da doğrudan etkiler. Bu bölümde, Türkiye’de okul öncesi eğitimin yönetimini daha etkili hale getirmek için yapılması gereken düzenlemeler ve öneriler sıralanacaktır.

6.1. Yerel Yönetimlerin Güçlendirilmesi ve Yerelleşme

Türkiye’de okul öncesi eğitim yönetiminin büyük ölçüde merkezi yapıya dayanması, yerel ihtiyaçlara hızlı ve uygun çözümler getirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, özellikle kırsal bölgelerde eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, eğitimde yerelleşmenin artırılması ve yerel yönetimlerin daha fazla yetki ve sorumluluk alması gerekmektedir (Şahin, 2023). Yerel yönetimlerin güçlendirilmesi, bölgesel ihtiyaçların daha doğru tespit edilmesi ve bu ihtiyaçlara uygun çözümlerin geliştirilmesi açısından önemli bir adımdır. Yerelleşme, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karar alma süreçlerine katılımını artırarak, eğitim sürecinde daha esnek ve yenilikçi yaklaşımların uygulanmasına da katkı sağlayacaktır (Tatık, 2013).

6.2. Finansman ve Kaynakların Etkin Kullanımı

Eğitimde mevcut finansal kaynakların yetersizliği, bu alanda karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir (Deveci ve Aykaç, 2018). Eğitimin kalitesini artırmak ve çocuklara daha iyi olanaklar sunmak için devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın artırılması gerekmektedir. Özellikle kırsal ve sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki altyapısının iyileştirilmesi ve materyal eksikliklerinin giderilmesi için ek kaynak sağlanmalıdır (Can ve Kılıç, 2019). Ayrıca, kamu ve özel sektör iş birliği ile okul öncesi eğitime yönelik daha fazla yatırım yapılması, finansman konusundaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olabilir. Kaynakların etkin kullanımı, sadece bütçe artırımıyla değil, aynı zamanda var olan kaynakların verimli kullanımıyla da sağlanmalıdır.

6.3. Öğretmen Yeterliliklerinin ve Sürekli Mesleki Gelişimin Desteklenmesi

Okul öncesi eğitimin niteliği, büyük ölçüde öğretmenlerin yeterliliklerine ve eğitimlerine bağlıdır (Turan vd., 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, okul öncesi eğitimin kalitesini doğrudan

etkileyen bir faktördür. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi (Bilgin vd., 2007) ve sürekli mesleki gelişim olanaklarının artırılması önemlidir (Tüzün, 2017). Bu kapsamda, öğretmenlere pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri eğitim programlarının sunulması, güncel eğitim yaklaşımlarını öğrenmeleri açısından gereklidir. Ayrıca, okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin mesleki tatminlerinin artırılması adına çalışma koşullarının iyileştirilmesi, maaşların yükseltilmesi ve iş yüklerinin hafifletilmesi gerekmektedir (Boyalıoğlu, 2023). Bu sayede, öğretmenler daha motive ve etkin bir şekilde çalışabileceklerdir.

6.4. Aile Katılımının Artırılması

Okul öncesi dönemde ebeveynlerin eğitime aktif katılımı, çocukların öğrenme süreçlerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, Türkiye’de okul öncesi eğitimde aile katılımının artırılması gerekmektedir (Bilaloğlu ve Arnas, 2019). Ailelerin eğitim sürecine dahil edilmesi, çocukların evde öğrendiklerini pekiştirmelerine ve okul-aile bağlarının güçlenmesine olanak tanır. Bu amaçla, okul öncesi eğitim kurumlarında aile eğitimi programları düzenlenebilir ve ailelerin çocukların eğitim süreçlerinde daha aktif rol alması teşvik edilebilir (Epstein, 2018). Aile katılımını artırmak için okullar ve öğretmenler, düzenli olarak ailelerle iletişim kurmalı ve onların eğitim sürecine yönelik katkılarını teşvik edici faaliyetler düzenlemelidir.

6.5. Denetim ve Kalite Standartlarının Oluşturulması

Türkiye’de eğitimde kaliteyi artırmak adına standartların belirlenmesi ve bu standartların düzenli olarak denetlenmesi gerekmektedir (Demirkasımoglu, 2011; Kurşunlu, 2018). Uluslararası iyi uygulamalar ışığında, kalite standartları belirlenmeli ve bu standartların uygulaması sıkı bir şekilde denetlenmelidir. Özellikle eğitim materyalleri, fiziki ortam, öğretmen yeterlilikleri ve çocukların gelişimsel süreçleri ile ilgili kriterler belirlenmeli ve bu kriterlerin yerine getirilip getirilmediği sürekli olarak kontrol edilmelidir (Sylva, 2004). Bu şekilde, okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması ve kurumlar arasında tutarlılığın sağlanması mümkün olacaktır.

6.6. Liderlik ve Yöneticilik Becerilerinin Geliştirilmesi

Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde müdürlerin ve yöneticilerin liderlik becerileri büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik kapasitelerinin artırılması gerekmektedir. Müdürlerin ve yöneticilerin sürekli eğitim programlarına katılmaları ve liderlik becerilerini geliştirmeleri (Balyer ve Gündüz, 2011), okul öncesi eğitim kurumlarının daha etkin bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayacaktır. Liderlik becerilerinin

artırılması, yöneticilerin öğretmenleri daha etkin bir şekilde desteklemelerine ve eğitim kalitesini artırmaya yönelik yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanıyacaktır.

Kaynakça

- Abazaoglu, İ., Bakanlığı, M. E., Yetiřtirme, Ö., Müdürlüğü, G. G., Yıldırım, O., Yıldızhan, Y., ve Müdürlüğü, G. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Akyüz, Ü., ve Özdemir, M. (2024). Millî eğitim bakanlığınca hazırlanmış bazı politika ve strateji belgelerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 98, 266-292.
- Akyüz, Y. (2004). Osmanlıda kadın öğretmenli ev sıbyan mektepleri” (Amerikan ve Fransız eğitim tarihinden benzer örnekler). *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 15(15), 1-12.
- Ardıç, A. K., ve Aslanargun, E. (2020). İlçelerde eğitimin yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 114-139.
- Aslan, H. (2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aspin, D. N., ve Chapman, J. D. (2007). *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes* (C. 10). Springer.
- Ata, N., ve Bolat, E. Y. (2023). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2299-2324.
- Atatanır, H. (2023). Türkiye’de çocukların eğitim hakkı. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 50-63.
- Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2).
- Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. sage.
- Başturan, C., ve Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: Okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98.
- Bilaloğlu, R. G., ve Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, H. E., ve Haşar, E. Ç. (2007). Yerel yönetimlerde hizmet içi eğitim. *Ankara: Tepav*.
- Boyalıoğlu, ř. (2023). *Eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin mental iyi oluş düzeyi ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management*.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Can, E., ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Cesur, C., ve Demir, M. K. (2020). Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 103-122.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Çelik, M., ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çullu, M. S., ve Samancı, O. (2016). Çocuk eğitiminde demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 79-84.
- Demirkasımoglu, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi’nde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 23-48.
- Deveci, Ö., ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The educational forum*, 50(3), 241-252.
- Durmuşkaya, İ., ve Durmuşkaya, S. K. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan müdür yardımcılarının motivasyonlarıyla ilgili sorunlar ve çözüm önerileri: İlkadım ilçesi örneği. 10(19), 1-20.
- Ekici, Ş., ve Ekici, E. (2024). OECD ülkelerinde okul öncesi eğitim modelleri ve Türkiye Karşılaştırması. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 2(2), 31-38.
- Ekim, G., Ekim, H., Ketboğa, F. İ., ve Bozkuş, R. (2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1814-1830.
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships, student economy edition: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Eran Türedi, N., Erişen, Y., ve Gürol, M. (2021). Okul öncesi eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltmaya yönelik Türkiye’de uygulanan politikalar. *Yıldız Journal of Educational Research*.

- Eren, S. K., Telođlu, Ő. K. ., ve İlhan, T. (2017). Türkiye’de erken çocukluk eğitimine uluslararası bir bakış: OECD karnesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 125-149.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin press.
- Gandhi, R. (2021). Review on the Key Features of the National Education Policy 2020 in the Context to Pre-school Education and its Expected Impact. *International Journal of Management, Technology and Social Sciences (IJMTS)*, 6(1), 241-252.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist press.
- Güder, S. Y. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 912-941.
- Güngör, H., Ogelman, H. G., ve Toklu, D. A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 38-48.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational management administration ve leadership*, 32(1), 11-24.
- Hersey, P., ve Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Academy of Management Briarcliff Manor, NY 10510.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (1991). Educational administration: Theory, research, and practice.
- Kagıtcıbası, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. Routledge.
- Kaya, Ö. M. (2012). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi*.
- Kerem, E. A., ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 21.
- Köse, A., ve Uzun, M. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Sorunlar ve eğilimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1058-1083.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiyedeki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi*.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2005). *Transformational leadership. The essentials of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Lohmander, K. L., ve Samuelsson, I. P. (2020). Quality education in the flexible preschool. Implications for children and teachers with large work teams, large groups of children and open-space environments. *International Research in Early Childhood Education*, 10(2), 83-97.
- Loose, W. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. *Journal of Catholic Education*, 18(1), 208-212.
- Luff, P., ve Webster, R. (2014). Democratic and participatory approaches: Exemplars from early childhood education. *Management in Education*, 28(4), 138-143.
- Milek, K., ve Koksoy, A. M. (2023). Historical development of preschool education in Turkey and Poland from past to present. *Multidisciplinary Perspectives In Educational And Social Sciences VI*, 73.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Özbakır, D., ve Dilmaç, B. (2021). Okulöncesi kurumlarındaki yöneticilerin sorunları ve çözüm önerileri: Ereğli örneği. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 153-174.
- Öztürk, Ş. (2017). Çocuk yoksulluğu risklerini engellemeye yönelik politika olarak Türkiye’de okul öncesi eğitimde fırsat eşitliği. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 54(632), 55-76.
- Polat, S., Polat, S. M., ve Özdemir, T. Y. (2025). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin lider davranışlarının öğretmen kimliklenmeleri ile ilişkisi. *Temel Eğitim*, 7(25), 54-71.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Saklan, E., ve Erginer, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin politika ve finansman uygulamaları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(2).
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63-73.
- Sylva, K. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1. *Sure Start*.
- Şahin, M. B., ve Akpınar, H. (2023). Eğitim vizyonu belirlemede sosyal inovasyon. *Asya Studies*, 7(26), 61-72.
- ŞAHİN, Ö. Ü. M. (2023). Eğitimde yerelleşme. *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar-2*, 167.

- Şanlıdağ, M. (2024). Okul Müdürlerinin Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Problemler ve Çözümlerine Dair Yaklaşımları. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(40), 484-505.
- Tam, A. C. F. (2019). Conceptualizing distributed leadership: Diverse voices of positional leaders in early childhood education. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 701-718.
- Tanrıverdi, H., ve Paşağlı, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274-293.
- Tarman, İ., ve Sarıkaya, S. (2024). Merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği: Tekrar aynı yere atanmak ister misiniz? *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 654-676.
- Tatık, R. Ş. (2013). *Okul merkezli yönetime ilişkin öğretmen görüşleri üzerine nitel bir araştırma* [MS thesis]. Marmara Üniversitesi.
- Turan, F. (2016). Türkiye'nin zorunlu eğitim politikaları-tarihsel perspektif 1. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 3(1), 1-10.
- Turan, F., Gönen, M., ve Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422.
- Tüzün, I. (2017). Türkiye'de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. *European Liberal Forum*, 11-14.
- Üzümcü, B., ve Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. Simon and Schuster.
- Yücel, M. S. (2016). Cumhuriyet'in ilk yıllarında anaokulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C, 9, 43.
- Zarifova, Z. M. (2024). Formation of management culture among preschool education practitioners. *Pedagog*, 7(4), 590-597.