

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE  
PLANLAMASI ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE FİNLANDİYA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM  
YÖNETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMALI ANALİZİ**

**DOKTORA TEZİ**

**GÜLER KOÇAK**

**Lefkoşa  
Temmuz, 2021**

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE  
PLANLAMASI ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE FİNLANDİYA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM  
YÖNETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMALI ANALİZİ**

**DOKTORA TEZİ**

**GÜLER KOÇAK**

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. UMUT AKÇİL**

**Lefkoşa  
Temmuz, 2021**

## Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,  
Güler Koçak'ın “**TÜRKİYE VE FİNLANDİYA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM YÖNETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMALI ANALİZİ**” isimli tezi 1 Temmuz 2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı – Soyadı	İmza
Başkan:	Prof. Dr. Mehmet Çağlar	.....
Üye:	Prof. Dr. Fahriye Altınay	.....
Üye:	Prof. Dr. Gökmen Dağlı	.....
Üye:	Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru	.....
Üye(Danışman):	Doç. Dr. Umut Akçıl	.....

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2021

Prof. Dr. K. Hüsnü Can Başer

**Enstitü Müdürü**

## **Etik İkelere Uygunluk Beyanı**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Güler Koçak

1 Temmuz 2021

## Teşekkür

Bu araştırmada “Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Yönetiminin Karşılaştırılmalı Analizi” amaçlanmıştır. Uzun ve yoğun bir çalışma sürecinin sonucu olan bu çalışmada ve tüm akademik çalışmalarında ilk günden itibaren koşulsuz desteğini esirgemeyen, enerjisi ve çalışkanlığıyla beni her zaman motive ederek araştırmama yön veren ve ayrıca aklıma takılan, içinden çıkamadığım, kafamı karıştıran her soruya içtenlikle, bıkmadan, gece-gündüz demeden cevap veren, stresli zamanlarda destek olup güven vererek bir tez danışmanının nasıl olması gerektiği konusunda adeta örnek olan tez danışmanım Doç. Dr. Umut Akçıl’e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bilgileri ve deneyimleri ile araştırmam süresince bana yapıcı eleştirileri ile destek olan ve çalışmalarına farklı bir gözle bakmamı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Mehmet Çağlar, Prof. Dr. Fahriye Altınay, Prof. Dr. Gökmen Dağlı ve Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru’ya sonsuz teşekkür ederim. Hayatımın her döneminde ve bu araştırmayı hazırlama sürecimde bana her türlü maddi-manevi desteği gösteren sevgili kızlarıma sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Her zaman yanımda olan ve beni destekleyen anne ve babam başta olmak üzere ailemin diğer fertlerine de sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Güler Koçak

## Özet

### **Türkiye Ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Yönetiminin Karşılaştırılmalı Analizi**

**KOÇAK, Güler**

**Doktora, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Umut AKÇIL**

**Temmuz 2021, 167 sayfa**

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli araçlardan biridir. Bu aracın etkili-verimli kullanılması, bireyin gelişimini doğrudan, toplumun gelişmişliğini de dolaylı olarak etkileyecektir. Ülkeler arasındaki gelişmişlik farkını yaratan en önemli etken Eğitimidir. Çeşitli ülkelerde uygulanan benzer veya farklı eğitim sistemleri toplumları birbirine yakınlaştırmakta veya uzaklaştırmaktadır. Bu durum toplumlar arasındaki farklılığı ortaya çıkartmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ile bu farklılıklar irdelenerek, daha başarılı ve dünyaya entegre olabilecek bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemlerinin geliştirilmesi mümkün olabilmektedir. Ülkemiz eğitim sistemi uluslararası değerlendirme kuruluşlarınca puanlanmaktadır. Bu puan farkları eğitimdeki başarıyı ortaya çıkarmaktadır. Geline nokta Ülkemizin eğitimdeki başarısı gelişmiş ülkelerin gerisindedir.

Ülkemizde yaşanan problemlerin eğitim eksikliğine bağlanabileceği gibi, eğitimdeki problemlerin de eğitim politikaları, sistemi ve eğitim yönetimindeki problemlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Eğitimin ilk basamağından başlamak gerekirse, okul öncesi dönemden itibaren eğitim sistemi ile yönetiminin ele alınması ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda uluslararası değerlendirme kuruluşlarınca yıllardır üst sıralarda yer alan Finlandiya ile Türkiye okul öncesi yönetiminin benzerlikleri ve farklılıklarının karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Araştırmada, Türkiye ile Finlandiya'daki okul öncesi yönetiminin benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılarak önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni

kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın desenine uygun olarak, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi yaklaşımına uygun olarak, literatürde Türkiye ve Finlandiya okul öncesi eğitim yönetimi ile ilgili olan kaynaklar incelenmiş, gerekli karşılaştırmalar yapılarak iki ülkenin sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Daha sonra odak grup görüşmeleri yapılmış ve belirlenen bu benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak uzmanlardan, Türkiye okul öncesi eğitim sistemine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim programları hazırlanırken okul liderliğine yer verilmesinin ve sadece merkezden bildirilen yasal idari gerekliliklerin yerine getirilmesi dışında, okulun ve paydaşlarının ihtiyaçlarına göre tedbir alma esnekliğinin sağlanmasının önemli olduğu, merkezi yönetim yerine ademi merkezîyetçiliğe gitmek ve yönetim kararlarının hepsini değilse de çoğunu yerel yönetimlere aktarmanın iş ve bilgi akışını hızlandıracağı ve okulun ve okul liderinin etkinliğini artıracığı böylelikle de okulun ihtiyaçları ile gelişiminin daha gerçekçi ve sürdürülebilir bir şekilde gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara yönelik Türkiye'de “okul yöneticisi” yerine “okul lideri” kavramı kullanılabilir, Türkiye'de okul öncesi müdür ve müdür yardımcısı atanması öncesi stajların yapılabileceği. Adayların yeterlilik seviyelerinin ölçülmesi daha fazla ve global kriterler geliştirilebilir. Okul öncesi yöneticilerinin / okul liderlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanması yasal, idari metinler ve uygulamalar çok sık değişmeyen bir politikaların oluşturulması yönünde önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** karşılaştırmalı eğitim, okul öncesi eğitim, eğitim sistemi, eğitim yönetimi, yönetici

## **Abstract**

### **Comparative Analysis of Preschool Education Management in Turkey and Finland**

**KOÇAK, Güler**

**PhD, Department of Educational Administration, Supervision, Economics and  
Planning**

**Thesis Supervisor: Doç. Dr. Umut AKÇIL**

**July 2021, 167 pages**

Education is one of the most important tools that shape the future of societies. The effective use of this tool will directly affect the development of the individual and indirectly the development of society. Education is the most important factor that creates the difference in development between countries. Similar or different education systems implemented in various countries bring society closer or further apart. This situation reveals the differences between societies. By examining these differences with comparative education studies, it is possible to develop education systems in order to raise individuals who can be more successful and integrated into the world. Our country's education system is scored by international evaluation institutions. These score differences reveal the success in education. At this point, our country's success in education lags behind developed countries.

It is possible to say that the problems experienced in our country can be attributed to the lack of education and that the issues in education arise from the problems in the education policies, system, and education administration. If we need to start from the first step of education, it comes to the fore to deal with the education system and its management from the pre-school period. In this context, it is aimed to compare the similarities and differences between Finland and Turkey preschool administration, which have been at the top for years by international evaluation institutions.

The research, it is aimed to develop suggestions by comparing the similarities and



differences of preschool administration in Turkey and Finland. For this purpose, case study design, one of the qualitative research methods, was used. In this context, in accordance with the design of the research, document review and focus group interview techniques were used.

In accordance with the document analysis approach, the resources related to the pre-school education administration in Turkey and Finland were examined in the literature, and the similarities and differences between the systems of the two countries were determined by making the necessary comparisons. Afterward, focus group interviews were held, and based on these similarities and differences, the opinions of the experts on the Turkish pre-school education system were taken. In the research, it was concluded that it is important to include school leadership while preparing pre-school education programs and to provide flexibility to take measures according to the needs of the school and its stakeholders, apart from only fulfilling the legal and administrative requirements reported from the center. In addition, it has been concluded that going to decentralization instead of the central government and transferring most, if not all, of the management decisions to local governments will accelerate the work and information flow and increase the effectiveness of the school and the school leader so that the needs of the school and its development can be realized in a more realistic and sustainable way. For these results, the concept of "school leader" can be used instead of "school administrator" in Turkey. Internships can be done before the appointment of a pre-school principal and vice-principal in Turkey. More and global criteria can be developed to measure the proficiency levels of the candidates. Suggestions were made for the selection, training, and appointment of preschool administrators/school leaders, legal, administrative texts, and practices, to establish a policy that does not change very often.

**Keywords:** comparative education, preschool education, education system, education administration, administrator

## İÇİNDEKİLER

<b>Onay .....</b>	<b>i</b>
<b>Etik İlkeler Uygunluk Beyanı.....</b>	<b>ii</b>
<b>Teşekkür .....</b>	<b>iii</b>
<b>Özet.....</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vi</b>
<b>Tablolar Listesi.....</b>	<b>xi</b>
<b>Şekiller Listesi .....</b>	<b>xii</b>
<b>Kısaltmalar .....</b>	<b>xiii</b>

### BÖLÜM I

<b>Giriş.....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırmanın Önemi .....	5
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar .....	7

### BÖLÜM II

<b>Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....</b>	<b>9</b>
Karşılaştırmalı Eğitim .....	9
Karşılaştırmalı Eğitimin Yararları.....	15
Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları .....	16
Eğitim Bilimlerinde Karşılaştırmalı Eğitimin Yeri .....	18
Karşılaştırmalı Eğitimde Kullanılan Yöntemler.....	20
Jullien Yöntemi .....	22
Tarihsel Yöntem.....	23
İşlevsel Çözümleme Yöntemi .....	24
Sorun İnceleme Yöntemi.....	25
Analitik Yöntem: Bereday Modeli.....	26
İstatistiksel Yöntem.....	28
Bray ve Thomas Yöntemi .....	29
Günümüzde Karşılaştırmalı Eğitim.....	30

Karşılaştırmalı Eğitimde Yaşanılan Sorunlar.....	33
Yönetim.....	34
Yönetici.....	39
Eğitim Yönetimi.....	40
Okul Yönetimi.....	44
Okul Yönetiminin Sorumluluğu.....	46
Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler.....	48
Okul Yönetiminde Rol Oynayan İç Öğeler.....	48
Okul Yönetiminde Rol Oynayan Dış Öğeler.....	50
Okul Öncesi Eğitim.....	51
Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	52
Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Durumu.....	54
İlgili Araştırmalar.....	58

### BÖLÜM III

<b>Yöntem.....</b>	<b>65</b>
Araştırmanın Modeli.....	65
Çalışma Gurubu ve Veri Kaynağı.....	66
Verilerin Toplanması ve Araştırmacının Rolü.....	67
Verilerin Analizi.....	69
Geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları.....	72
Geçerlilik çalışmaları.....	73
Güvenirlilik çalışmaları.....	74

### BÖLÜM IV

<b>Bulgular ve Yorumlar.....</b>	<b>76</b>
Araştırmanın 1. Alt Amaca Yönelik Bulgular.....	76
<i>Türk eğitim sisteminin yapısı.....</i>	76
<i>Finlandiya eğitim sisteminin yapısı.....</i>	77
Araştırmanın 2. Alt problemine Yönelik Bulgular.....	80
<i>Türkiye’de milli eğitim teşkilatı yapısı ile okul öncesi eğitim yönetiminin yönetsel yapısına yönelik bulgular.....</i>	80
<i>Finlandiya’da milli eğitim teşkilatı yapısı ile okul öncesi eğitim yönetiminin yönetsel yapısına yönelik bulgular.....</i>	83

Araştırmanın 3. Alt Amacına Yönelik Bulgular .....	87
<i>Türk eğitim sistemi ve okul öncesi eğitimin amaçları</i> .....	87
<i>Finlandiya eğitim sistemi ve okul öncesi eğitimin amaçları</i> .....	92
Araştırmanın 4. Alt Amacına Yönelik Bulgular .....	95
<i>Türkiye 'de eğitim yönetimi mevzuatı</i> .....	95
<i>Finlandiya 'da eğitim yönetimi mevzuatı</i> .....	97
<i>Türkiye 'de okul öncesi yöneticilerinde aranan özellikler</i> .....	99
<i>Finlandiya 'da okul öncesi yöneticilerinde aranan özellikler</i> .....	99
<i>Türkiye 'de okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması</i> .....	101
<i>Finlandiya 'da okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması</i> .....	105
<i>Türkiye 'de okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi</i> .....	106
<i>Finlandiya 'da okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi</i> .....	107
<i>Türkiye 'de okul öncesi yöneticilerinin görevleri</i> .....	109
<i>Finlandiya 'da okul öncesi yöneticilerinin görevleri</i> .....	110
Araştırmanın 5. Alt Amacına Yönelik Bulgular .....	112
<i>Mevzuata yönelik katılımcı görüşleri</i> .....	112
<i>Yöneticilerde aranan özelliklere yönelik katılımcı görüşleri</i> .....	113
<i>Yönetici seçme ve atama yöntemine yönelik katılımcı görüşleri</i> .....	114
<i>Yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik katılımcı görüşleri</i> .....	115
<i>Yöneticilerin görevlerine yönelik katılımcı görüşleri</i> .....	116

## BÖLÜM V

<b>Tartışma</b> .....	<b>118</b>
-----------------------	------------

## BÖLÜM VI

<b>Sonuç ve Öneriler</b> .....	<b>124</b>
Sonuç .....	124
Öneriler.....	127
<i>Uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler</i> .....	127
<i>İlerideki araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler</i> .....	130
<b>Kaynakça</b> .....	<b>131</b>
<b>Ekler</b> .....	<b>149</b>

## Tablolar Listesi

<b>Tablo 1.</b> Kullanılan Veri Kaynaklarının Dökümü.....	66
<b>Tablo 2.</b> Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	67
<b>Tablo 3.</b> Ulaşılan temaların dökümü. ....	70
<b>Tablo 4.</b> Döküman incelemesinde kullanılan temalar/kategoriler.....	72
<b>Tablo 5.</b> Türk Eğitim Sistemi Yapısı.....	77
<b>Tablo 6.</b> Finlandiya Eğitim Sistemi.....	79
<b>Tablo 7.</b> Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Yönetimi Yapısı .....	83
<b>Tablo 8.</b> Finlandiya'da Okul Öncesi Eğitim Yönetimi .....	86
<b>Tablo 9.</b> Türk Eğitim Sistemi ve Okul Öncesi Eğitimin Amaçları .....	91
<b>Tablo 10.</b> Finlandiya'da Eğitim Sistemin Amaçları .....	95

## Şekiller Listesi

<b>Şekil 1.</b> Karşılaştırmalı Eğitimde Bereday Modeli.....	26
<b>Şekil 2.</b> Karşılaştırmalı Eğitim Analiz Küpü.....	29
<b>Şekil 3.</b> Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı .....	76
<b>Şekil 4.</b> Finlandiya Eğitim Sistemi 1. ....	78
<b>Şekil 5.</b> Finlandiya Eğitim Sistemi 2. ....	79
<b>Şekil 6.</b> Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması .....	81
<b>Şekil 7.</b> Finlandiya Eğitim Yönetimi Şeması.....	85

## Kısaltmalar

EFA	: Herkes İçin Eğitim
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEKB	: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
MEHTAP	: Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OKM	: Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi
TIMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim Örgütü

## BÖLÜM I

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Karşılaştırmalı eğitim, farklı eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi ile ilgilenen disiplinler arası bir alandır (Ergün, 1985; Balcı, 2009). Bu karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan durum, bir ülkenin yaşadığı sorunu diğer ülkeden elde edilen bilgilerle çözmeyi sağlayabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitimin temel konusunu ülkelerin eğitim sistemleri oluşturmaktadır. Ülkeler, eğitim sistemlerini karşılaştırarak güçlü yanlarını ve zayıf yanlarını görebilmekte, buna göre eğitimde çeşitli reform girişimlerine başvurulmaktadır. Bu yönüyle dünya genelinde eğitim alanındaki standartların oluşmasında karşılaştırmalı eğitimin önemli bir yeri vardır (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016).

Her ülke kendi kültürü ve değerleri temelinde bir eğitim sistemine sahiptir. Ülkeler, eğitim sistemlerini yetiştirmek istedikleri insan profiline göre dizayn etmektedir. Fakat günümüzde dünyanın her geçen gün daha çok “küresel köy” haline dönüştüğü göz önüne alındığında, ülkelerin yetiştirdiği insan profiline dünyaya uyum sağlayabilecek nitelikte olması zorunluluk haline geldiği görülmektedir (Miser, 2002). Bu bakımdan ülkelerin yetiştirmiş olduğu insanların sadece o ülkenin vatandaşı değil bir “dünya vatandaşı” özelliğinde olması ihtiyaç haline gelmektedir. Aksi halde dünya ile entegre olmak isteyen ülkelerin bu düşüncesi niyetten öteye gidemeyeceği gibi küreselleşen dünyanın ülkeye sağlayacağı olumlu getirileri de az olacaktır (Ceylan, 2014).

Ülkelerin sahip olduğu özellikler nedeniyle, dünya vatandaşı olacak özellikte birey yetiştirecek eğitim sistemlerinin tamamıyla birbirine uyumlu olması mümkün görünmemektedir. Ancak azından bazı ortak özellikler taşıması gün geçtikçe bir



zorunluluk haline gelmektedir (Ergün, 1985). Öyle ki, bazı ülkelerde alınan diplomaların dünyaca geçerli sayılmaması bunun önemli kanıtlarından biridir. Bu nedenle ülkeler arasında eğitimin bazı standartlara sahip olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları sayesinde ülkelerin eğitim sistemleri karşılaştırılarak hangi ülkenin nasıl bir eğitim verdiğinin anlaşılmasının yanında, bir eğitim sisteminin başarılı sayılabilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiğini de belirlemek mümkün olabilmektedir.

Ülkelerin eğitim sisteminin belli standartlara sahip olmasının günümüzde bir ihtiyaç haline gelmesi, bu konuda çalışmalar yapılmasına yol açmıştır. “Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü” (OECD) tarafından yapılan ve ülkelerin eğitim kalitesini ölçmeye çalışan “Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı” (PISA) (Yıldırım, 2012) ve “Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu” (IEA) tarafından dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimlerindeki başarısını ölçmek için yapılan “Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması” (TIMSS) (Güner, Sezer ve İspir, 2013) gibi sınavlar ile ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı olması nedeniyle ortaya çıkan aksaklıklar nedeniyle üniversite diplomalarının eşdeğer hale getirilmesini sağlayan Bologna Süreci (Çalık ve Süzen, 2013) buna örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte, yapılan çalışmaların eğitim sistemlerinin tek tipleşmesini değil; uluslararası alanda birbirine uyumlu hale getirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Çünkü en azından belli alanlarda karşılaştırma yapmaya olanak veren uygulamalar, ülkelerin eğitim sistemlerini hangi yönde geliştirmeleri gerektiği hakkında fikir vermekte ve değişen dünyaya uyum sağlamak için sahip olunması gerekli becerileri ortaya koymaktadır.

Herhangi iki ülkenin eğitim sistemlerinin birbiri ile karşılaştırılması konusunda bir sınırlama bulunmamaktadır. Bu noktada; eğitim kademeleri, eğitim harcamaları, öğretmen yetiştirme, okul yönetimi vb. çok geniş bir alanda karşılaştırma yapmak mümkündür (Ergün, 1985). Her ülkenin olduğu gibi Türkiye'nin de kendisine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bunun yanında, sahip olunan eğitim sisteminin başarısının bir ölçüsü de başka ülkelerin eğitim sistemi ve

yönetim sistemleri ile karşılaştırılmasıdır. Alanyazında bu konu ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı dikkat çekmektedir (Şişman ve Turan, 2004; Çalışkan, 2006; Eraslan, 2009; Anıl, 2010; Tanrıverdi, 2010; Mete, 2013; Çetinkaya, Taş ve Ergun, 2013; Aksoy ve Gözütok, 2014). Son yıllarda önemini arttıran, ülkelerin eğitim sisteminin karşılaştırıldığı PISA ve TIMS gibi sınavlarda ise Türkiye'nin durumu iyi görünmemektedir. Bu durum; bir bakıma, karşılaştırılan alanlarda Türkiye'nin başarısızlığına yönelik bir göstergesi durumundadır. Bu nedenle Türkiye'nin eğitim sistemindeki sorunların çözülerek başarının artırılması, bir gereklilik olarak kendini göstermektedir.

Uluslararası sınavlarda Türkiye'nin birçok ülkenin gerisinde kalmasının kamuoyunu rahatsız ettiği dikkat çekmektedir. Türkiye'nin dünya ile entegre olabilmesi, yetiştirilen neslin dünyanın diğer ülkelerinde aranan özelliklere sahip olması ile mümkün olacaktır. Türk eğitim sisteminin yetiştirdiği öğrencilerin diğer ülkelerdeki öğrencilerle karşılaştırıldığı uluslararası sınavlar, Türkiye'nin sahip olduğu eğitim sisteminin niteliği hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca bu sınavlar hangi ülkelerin eğitim sisteminin dünya koşullarına daha uygun olduğunu anlamaya yardımcı olmaktadır. Diğer yandan bu sınavlarda düşük başarı gösteren ülkeler, eğitimde başarıyı yakalamak için hangi ülkelerin incelenmesi gerektiği konusunda fikir sahibi olmaktadır (Yıldırım, 2012).

PISA ve TIMS sınavlarındaki başarısının yanında, yapılan birçok karşılaştırmalı eğitim araştırması (Şişman ve Turan, 2004; Çalışkan, 2006; Eraslan, 2009; Anıl, 2010; Tanrıverdi, 2010; Mete, 2013) ile de eğitimde başarılı bir ülke imajı veren Finlandiya; Türkiye'nin eğitim sisteminin geliştirilmesi için bir örnek ülke konumundadır. Özellikle okulöncesi dönemden başlayacak şekilde eğitim yönteminde bir karşılaştırmaya gidilmesi önemli görülmektedir. Biliniyor ki, okul öncesi eğitim, çocuğun yaşamının temelini oluşturmaktadır. Çocuk bu dönemde temel becerileri kazanarak yaşamını sürdüreceği temel deneyimleri geliştirmekte, edindiği öğrenme deneyimleri ile zihinsel ve sosyal gelişimini sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların tüm gelişim alanlarında gelişimlerinin sağlanmasıdır (Zembat, 2005).

Yapılan araştırmalarla, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir

kısının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oğuzken ve Oral, 1992). Görülmektedir ki, okul öncesi yıllarda çocuğa verilecek olan eğitim olanakları, çocuğun ileriki yaşamına hazırlanmasında önemli rol oynamaktadır (Oktay, 2007). Bu nedenlerle okul öncesi eğitimin iyi yönetilmesi gerekmektedir. İyi yönetilen okul öncesi eğitim sürecinin özelde bireyin gelişimini, genelde ise topluma, yani içinde yaşanılan ülkeye hatta daha evrensel düşünüldüğünde ise dünya ölçeğinde etkilerinin olumlu olacağı aşıkardır.

Bir ülkenin eğitimde başarılı olması, eğitim yönetiminin iyi yapılandırılmış olması ile ilişkilidir (Aydın, 2014). Özellikle okul öncesi dönem için değerlendirildiğinde, Finlandiya'nın ilgili eğitim kademesinde yıllarca başarılı bir ülke olması da eğitim yönetiminin iyi yapılandırıldığına göstergesi durumundadır. Bu nedenle, Finlandiya'nın Türkiye için örnek teşkil etmesi, Finlandiya'nın eğitimdeki güçlü yanlarının Türkiye'den daha fazla olduğu konusunda bir ön kabul niteliğindedir.

Son yıllarda, Türkiye ile OECD ülkeler arasında eğitim sistemleri açısından çeşitli karşılaştırmalı araştırmalara çokca rastlanılmaktadır. Özellikle bu çalışma ile ilgili olduğu görülen çalışmalara da rastlanıldığı, okul öncesi eğitim sistemlerinin birçok OECD ülkesi ile karşılaştırıldığı görülmektedir (Gelebek ve diğ., 2019; Kazu ve Yılmaz, 2018; Aytaç ve Er, 2018; Engin, 2017; Atakan ve Akkutay, 2014). Ancak literatürde karşılaştırmalı çalışmaların akademik dergilerde ve bilim kurultaylarında gündeme geldiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar çerçevesinde doktora düzeyinde derinlemesine ve kapsamlı olacak şekilde bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Buradan hareketle Türkiye'de okul öncesi eğitim yönetiminin, Finlandiya'daki okul öncesi eğitim yönetimi kademesinde, hangi konularda farklılaştığının derinlemesine bir şekilde belirlenmiş olmaması araştırmaya değer bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde, çok geniş bir alanda karşılaştırma yapılabilmesinin mümkün olduğu daha önce belirtilmişti. Eğitim sisteminin başarısı eğitim yönetimine bağlı olması nedeniyle, Finlandiya'nın okul öncesi yönetiminin incelenmesi ve Türkiye adına eğitim yönetimi alanında gelişimin sağlanması için önerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Türkiye ile Finlandiya'daki okul öncesi eğitim yönetiminin benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılarak, okul öncesi yönetimi alanına yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir;

1. Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemlerinin genel yapısı nasıldır?
2. Türkiye ve Finlandiya milli eğitim genel teşkilat yapısı ve okul öncesi eğitimin yönetsel yapısı nasıldır?
3. Türkiye ve Finlandiya milli eğitim sistemi ve okul öncesi eğitimin genel amaçları nasıldır?
4. Türkiye ve Finlandiya okul öncesi eğitim yönetimi mevzuatı nasıldır?
  - A- Yöneticide aranan özellikler nasıldır?
  - B- Yönetici seçimi ve atanmasında aranan kriterler nasıldır?
  - C- Yönetici yetiştirilmesi süreci nasıldır?
  - D- Yönetici görevleri nasıldır?
5. Türkiye ve Finlandiya karşılaştırması temelinde, okul öncesi eğitim yönetiminin gelişimi için uzmanların mevzuata yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Toplumların için geleceğin anahtarı olan eğitimin ve eğitim yönetimi özellikle eğitim alanındaki uygulamalar açısından önemli hale gelmektedir. İyi bir eğitim sistemi ve sistemi destekleyici politikalar ile yetiştirilen bireylerin edindikleri kazanımlar, toplumları refaha taşıyacak olan özelliklerdir (Wang, 2009). Türkiye'nin özellikle okul öncesi eğitimin birçok alanında başarılı olmasına rağmen yönetim, liderlik, program ve benzeri eksiklerin olduğu bilinen bir gerçektir. Bu ise eğitimin kalitesini ve öğrenme-öğretme sürecini etkilemektedir. Eğitim sistemindeki

değişikliklerin değerlendirilmesinde ve eksikliklerin belirlenmesinde PISA sonuçları önemli rol oynamaktadır (Çelen vd., 2011). Özellikle PISA ve TIMMS gibi uluslararası derecelendirmeler, eğitimdeki başarısını tescil ettirmiş olan Finlandiya, geçmişte yaptığı bir takım reformlar nedeniyle dikkatleri üzerine çekmeyi başarmış ve çok sayıda araştırmaya konu olmaya devam etmektedir (Konan Çetin ve Bozanoğlu, 2018). Bu kapsamda çalışmanın odağını, uzun yıllar eğitimdeki başarısı PISA sonuçları ile ön plana çıkan Finlandiya eğitim sistemi ile içerisinde yer alan okul lideri seçme, yetiştirme ve atama modelleri, teoride ve uygulamada, yasal-yönetimsel altyapısının, program içeriğinin, mesleki standartlarının, yöntem ve stratejisi incelenerek, ülkemize uygulanan uygulamalar ile karşılaştırılarak bazı yapıcı öneriler sunulması açısından bu çalışma önemlidir.

Bu çalışma eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitimi ve yönetim mevzuatı ile sınırlandırılmış olup, okul öncesi eğitim alanında Finlandiya'nın başarısı nedeniyle bu ülke ile karşılaştırılmaya gidilmiştir. Zhang, (2010), Jian, (2011) ve Aho, Pitkanen ve Sahlberg (2006)'ninde vurguladığı gibi Finlandiya'nın özellikle okul öncesi eğitimde başarılı olması, sistemli bir mevzuata ve yönetime sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. İki ülkenin karşılaştırılması ile sunulacak öneriler sayesinde Türkiye'nin de başarılı bir okul öncesi eğitim sistemine sahip olması sağlanabilir.

Bursalıoğlu, (2010), Şişman (2011), Bayrak ve Terzi (2004) ve Çelikten (2001)'nin de değindiği gibi Türkiye'de okul yönetimi konusunda bir karmaşa yaşanmaktadır. Son yıllarda okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi konusunda çıkan yönetmeliklerin kısa zamanda değişmesi, bu durumu desteklemektedir. Öğrencilere eğitim ve öğretimin verildiği kurumların yönetimi konusunda belirsizlik yaşanmasının eğitimi de olumsuz etkilemesi normal bir durumdur. Bu nedenle eğitimdeki başarının, okul yönetimindeki başarıya paralel olacağı söylenebilir. Dolayısıyla eğitimdeki problemlerin, okul yönetimindeki problemlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu nedenle okul öncesi eğitim yönetimi konusunda bir arayış içerisinde bulunan Türkiye'nin bir değişime gitmesi kaçınılmazdır. Yapılan değerlendirmelerde, Türk Eğitim Sisteminin uluslararası ölçekte geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır. OECD'nin

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında başarılı olan ülkelerle karşılaştırılması yarar sağlayacaktır (Yalçın ve Hanoğlu, 2020). Bu noktada, Finlandiya'daki eğitim yönetimi örnek alınabilecektir.

Literatür incelendiğinde, Türkiye ile başka ülkelerin okul öncesi eğitim modelleri ile programlarının karşılaştırıldığı araştırmalara rastlanılmaktadır. Ancak özellikle okul öncesi eğitim yönetimi alanında bir çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle bu çalışma önem arz etmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. Türkiye ile Finlandiya arasında yapılan karşılaştırma sürecinde, internet üzerinde ulaşılan dijital kaynaklar ile sınırlıdır,
2. 2019- ile Şubat 2021 yılları arasında ulaşılan resmi ve diğer türdeki dökümanlar ile sınırlıdır.
3. Döküman incelemesi sürecinde kullanılan betimsel analiz tekniği; önceden belirlenen temalar ile sınırlıdır.
4. Odak grup görüşmesinde kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları ile sınırlıdır,
5. Görüşmeye katılan az sayıda katılımcıdan toplanılan verilerle ve içerik analizi yöntemiyle; kod ve temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

*Karşılaştırmalı eğitim:* Ülkelerin eğitim sistemlerinin sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel unsurlarını göz önüne alarak inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim sistemlerinin benzer yönlerini, farklı yönlerini ortaya koyan eğitim uygulamalarına dair yeni yararlı teklifler getiren disiplindir. Ülkelerin mevcut sistemlerinin eksik yönlerini saptayan ve bu yönlere yönelik öneriler getiren bir araştırma alanıdır (Erdoğan, 2006).

*Eğitim sistemi:* Bireye ilgi ve ihtiyaçlarına göre gerekli bilgi becerileri

kazandıran, bunu yaparken ülkenin ihtiyaçlarını ve hedeflerini dikkate alan, öğrencilerin, öğretmenlerin ve tüm personelin oluşturduğu, bunun yanında fiziki okul binalarının, ders araç ve gereçlerinin, soyut bilgilerin bütününe eğitim sistemi denir (Yazıcı, 2009).

*Yatay yaklaşım:* Karşılaştırmalı eğitim alanında, eğitim sistemlerinin tüm unsurlarını; ayrı ayrı ve birlikte inceleyerek yapılan araştırma yöntemidir (Ültanır,2000).

*Okul Öncesi Eğitim:* okul öncesi eğitimi, “0–6 yaşlarındaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini, sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan 8 ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim alanıdır (Gürkan, 1988).

*Yönetim:* Yönetim: eğitim örgütü amaçlarının etkili ve verimli gerçekleştirilmesi için örgüt değerleri, ilke, hedef, vizyon ve misyon, teori, model ve tekniklerin, yönetim fonksiyonları çerçevesinde sistematik ve bilinçli bir biçimde hayata geçirilmesi ve uygulanması ile ilgili faaliyetler (Aydın, 2000).

## BÖLÜM II

### Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan başlıca kavramların açıklamalarına ve alanyazında daha önce yapılmış olan araştırmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### Karşılaştırmalı Eğitim

İnsanların kendi istekleri ile davranışlarında meydana gelen kalıcı değişiklikleri ifade eden eğitim (Sönmez, 2014); ilk insandan beri var olan eğitim, tarih boyunca insanların kurduğu medeniyetlere kaynaklık etmiş, tarih boyunca yeni yöntemler ve bakış açıları ile gelişerek günümüze gelmiştir (Akyüz, 2012). Eğitim ilk insandan günümüze kadar geçen zamanda, insanların yaşamlarını sürdürmesine yardımcı olmuş ve hayatta kalabilmesi için gerekli yetenekleri insanlar öğrenerek edinmiştir. Bu nedenle eğitim bir yönüyle, uyulması gerekli kuralları kapsayan bir doğa yasası olmuştur. Günümüz dünyasında da eğitimin önemi artarak devam etmektedir. Hızla değişen dünyada, insanların sürekli değişen koşullara ayak uydurabilmesi ve hayatın akışının gerisinde kalmasını önleyecek becerileri edinebilmesi bir gereklilik halini almıştır. Bu yüzden dünya değiştikçe eğitimin önemi de artarak devam etmektedir (Yücel 2005).

Günümüzde insanın yaşamını çevreleyen ekonomik ve toplumsal koşullar çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle iletişim ve ulaşım alanında meydana gelen gelişmeler, yerel ve bölgesel olma özellik taşıyan eğitimi uluslararası niteliğe sahip bir olguya dönüştürmüştür. Haberleşme ve ulaşımındaki hızlı değişimler mesafeleri kısaltarak dünyayı bir anlamda küçültmüş, yaşanan olaylar ve sorunları kısa sürede uluslararası bir mesele haline getirmiştir. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olay, çok geçmeden dünyanın başka yerlerinde duyulmakta ve konuşulmaktadır. Herkesin kolaylıkla erişebildiği radyo, televizyon, kitap ve gazeteler sayesinde insanlar, olaylara tüm açıklığıyla şahit olabilmektedir. Farklı ulusların oluşturduğu uluslararası kuruluşlar da tüm ulusları etkileyen kararlar alarak dünya kamuoyunun oluşmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle artık uluslar



sadece kendi görüşlerine göre karar almamakta diğer ulusların düşündüklerini de göz önünde bulundurmak durumunda kalmaktadır (Türkoğlu, 2012).

Ülkelerin birbirlerini kolay ve hızlı bir şekilde takip edebilmeleri, ülkeler arasındaki rekabetin de hızlanmasını sağlamıştır. Ülkeler tarih boyunca eğitimin önemini kavrayarak, kendilerinden güçlü olan ülkelerin bunu eğitim sistemi sayesinde gerçekleştirdiklerini düşünmüşlerdir. Zayıf ülkeler, kendilerinin zamanın gerisinde kalmalarını, eğitim sistemlerinin iyi olmamasına bağlamışlardır. Toplumların eğitim sistemleri, yabancı topluluklar tarafından hem kültürel bir özellik olarak görülmüş hem de insan yetiştirme yöntemi olarak kabul edilerek tarih boyunca ilgi ile izlenmiştir. Bu nedenle daha güçlü bir devlet olmak isteyen ülkeler, yaptıkları reformlarda eğitime öncelik vermiş kendilerinden güçlü olan ülkelerin eğitim sistemini örnek almışlardır (Ergün, 1985).

Günümüzde dünya ülkelerinin bir çatı altında toplanmaya başlaması, hızlı gelişmelerle ortaya çıkan “küreselleşme” kavramını ortaya çıkarmıştır. Küreselleşme ülkelerin iletişim, ekonomi, politika, ticaret ve finans kaynaklarını etkilemesinin yanında belki de en büyük etkiyi eğitim alanında yapmaktadır. Küreselleşme ile eğitim de artık ülkelerin kendine özgü meselesi değil küresel bir mesele haline gelmiştir. Ülkeler arasında var olan rekabet, küreselleşme ile daha da büyümüştür. Küreselleşme ile ülkeler, eğitim sistemleri için daha güçlü ülkeleri örnek almalarının yanısıra kendi eğitim sistemlerinin kalitesi hakkında da fikir sahibi olabilmektedirler (Celep, Ay ve Göğüş, 2010).

Türk Dil Kurumu Büyük Sözlüğünde Karşılaştırma; “*Kişi ve nesnelere benzer veya aynı yanlarını incelemek için kıyaslama, mukayese.*” olarak geçmektedir (Türk Dil Kurumu, 2017). Diğer bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde de yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, birbirleri ile karşılaştırılabilir cinsten olgular arasında yapılmaktadır. Karşılaştırılan olgular daha önceden belirlenmiş ölçütlere veya belli görüş açısına göre değerlendirme yapmak ve bunların arasındaki benzerlik, farklılık ve ortak özelliklerin saptanması esasına dayanmaktadır (Demirel, 2000).

Karşılaştırma aynı zamanda düşünceyi geliştirme amacıyla kullanılmakta olan bir yöntemdir. Ülkelerin eğitim sisteminin karşılaştırılması; toplumların sahip olduğu

düşünce stili, hangisinin diğerinden üstün olduğunun ortaya çıkarılması, hangisinin daha iyi veya kaliteli olduğunun araştırılması olup eğitim sistemlerinin geliştirilmesi gereken boyutların ve öğelerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Sosyal bilimlerde farklı kültürler veya ülkelerin karşılaştırılması için sık sık karşılaştırmalı araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Bununla birlikte farklı ülkelere ait verilerin aynı kategoride sıralanmamış olması veya her konuda karşılaştırma yapabilmenin mümkün olamaması, bu yöntemin her zaman kullanılamamasına sebep olmaktadır (Erdoğan, 2003).

"Karşılaştırmalı Eğitim" terimi ilk olarak 1817'de Marc-Antoine Jullien de tarafından kullanılmıştır. Bununla birlikte halen genel kabul görmüş bir tanım yoktur. Türkoğlu (1998), karşılaştırmalı eğitimin birkaç farklı tanımını şu şekilde vermektedir:

#### Karşılaştırmalı Eğitim:

- Tarih, felsefe, psikoloji, ekonomi ve siyaset gibi diğer disiplinlerin yöntemlerinden yararlanan disiplinler arası bir alandır.
- İki veya daha fazla bölge, ülke veya kıtadaki eğitim olaylarını inceler ve karşılaştırır.
- Eğitim sorunlarını tespit eder ve bunlara çözümler üreterek eğitimi iyileştirmeye ve geliştirmeye yardımcı olur
- Yetkililere gelecekteki eğitim politikaları için öneriler sunar. (Türkoğlu, 1998).

Rust (2002) karşılaştırmalı eğitim terimini "talihsiz" bulmaktadır çünkü "çoğu bilginin doğası gereği zaten karşılaştırmalı olduğunu iddia etmektedir. Genel anlamda, karşılaştırmalı eğitim çoğunlukla, nasıl ve nedenin benzer ve farklı olduklarını keşfetmek için iki veya daha fazla eğitim birimini veya olayı incelemek olarak kabul edilir.

Bu alanda araştırmalar yapan Thomas (1998), karşılaştırmalı eğitimi "iki veya daha fazla ulusal ortamdaki eğitim sistemlerinin ve sorunlarının sosyo-politik, ekonomik, kültürel, ideolojik ve diğer bağlamlar açısından analizi" olarak

tanımlamaktadır (Thomas, 1998). Kelly (1992) ise “karşılaştırmalı eğitimin sürekli olarak ayrı bir kimlik arayışında olan bir alan olduğunu... karşılaştırmalı eğitimin kimlik arayışını sürdürdüğünü, ancak bu arayışın zayıflıktan çok güç kaynağı gibi görüldüğünü” belirtmektedir. (Kelly , 1992: 3).

Karşılaştırmalı Eğitim, modern açıdan 100 yıldan fazla geçmişi bulunmasına rağmen hala çocukluk devresinde görülen ve tanımı konusunda anlaşılamayan bir inceleme alanıdır. Geçmişe bakıldığında büyük savaşlar ve sosyal bunalımlardan sonra ülkeler birbirlerinin eğitim sistemini karşılaştırarak inceleme ve bunun neticesinde sorunlarına kalıcı çözümler bulmaya çabaladığı görülmektedir. Karşılaştırmalı Eğitim; farklı toplumlar, bölgeler ve ülkelerde eğitim sistemlerinin bazen bir bütün halinde bazen de birkaç yönüyle karşılaştırıldığı bir bilimdir. Bu sayede karşılaştırmalar sonucunda ortak yönler veya farklı yönler tespit edilerek eğitim planlamasında, eğitim politikalarında, eğitimle ilgili yapılması düşünülen reformlarda faydalanıldığı gibi uluslararası çatışmaların çözümlenmesi ve barış ortamının oluşturulmasında da yararlanılmaya çalışılmaktadır (Ergün, 1985).

Karşılaştırmalı eğitim Türkoğlu’na (2012) göre; iki veya daha çok kültür veya ülkenin sahip olduğu eğitim sisteminin farklılıkları ve benzerliklerini ortaya koymaya yardımcı olan, birbirine benzeyen olguları açıklamaya çalışmakla birlikte insanların eğitilmesine yönelik faydalı teklifler sunan bir disiplindir. King’e (1979) ise karşılaştırmalı eğitim, dünyada eğitimle ilgili sorunlar üzerinde yoğunlaşarak benzerlikleri ortaya çıkarmakla beraber farklı ülkelerin yaşadığı sorunların da farklı biçimde oluştuğunu, bu yüzden sorunlara getirilecek çözümlerin de farklı olabileceği belirten bir alandır (Aktaran Erdoğan, 2003). Karşılaştırmalı eğitimin bütün sosyal bilimlerde olduğu gibi ortak bir tanım üzerinde anlaşılmasının yanında bazı özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamam mümkündür (Türkoğlu, 2012);

- Eğitim bilimlerinin bütün alanlarından yararlanmaktadır.
- İnceleme alanı eğitsel olgulardır.
- Kültürel, toplumsal, ekonomik ve politik ilişkileri irdelemektedir.
- İki veya daha fazla ülke, bölge veya kıtaların benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmaktadır.

- Karşılaştırdığı her olguyu, kendi eğitim sisteminde taşıdığı anlamlarla anlama uğraşı vermektedir.
- Karşılaştırmalı eğitimde elde edilen bilgilerle, eğitime ilişkin sorunların çözülmesine çalışılmaktadır.

Günümüzde daha çok bir ülkenin eğitiminde meydana gelen sorunlara çözümler getirmek için yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerde yaşanan benzer sorunların nasıl çözüldüğü ile ilgilenmektedir. Fakat sorunların çözülmesi amaçlanırken başka ülkelerin sorunlarını nasıl çözdüğü hakkında o ülkenin yaptığının aynısını yapmak amaçlanmamaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler neticesinde, ülke gerçeklerine en uyumlu çözümler getirilmeye çalışılmaktadır (Demirel, 2000). Bunu biraz daha açık hale getirmek gerekirse; karşılaştırmalı eğitimde A uygulanırsa B sonucu elde edilir görüşü benimsenmemektedir. Örneğin Amerika'da başarılı bir şekilde uygulanan, öğretmene göre değişen ücret sistemi veya milli eğitim müdürlerinin seçimle görevlendirilmesi gibi uygulamalarının; Amerika'da başarılı olması gerekçesi ile Türkiye'de de uygulanması, iyi bir yaklaşım tarzı olarak görülmemektedir (Erdoğan, 2003).

Karşılaştırmalı eğitimin tanımından, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının neden yapıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının nedenlerini aşağıda daha ayrıntılı görebilmek mümkündür (Erdoğan, 2003);

- Farklı eğitim sistemlerinin problemleri ve uygulamalar hakkında bilgi edinmek,
- Elde edilen bilgilerle, eğitime ilişkin yorumlar yapabilmek ve eğitimle ilgili varsayımlarda bulunmak,
- Farklı ülkelerde eğitimi etkileyen unsurların görünümünü ve gelişimini inceleyerek, eğitim politikasının oluşmasına katkı sağlayacak bir bakış kazanmak,
- Ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik pratik ve teorik katkı sağlamak,

- Eğitimi bilimsel araştırmalarla geliştirerek zenginleştirmek,
- Ulusal olarak gelişmek için gereken eğitim politikalarının belirlenmesine katkısı olabilecek bilgileri edinmek.

Karşılaştırmalı eğitim daha önce de ifade edildiği gibi çok yeni olmayan bir kavramdır. Tarih boyunca ülkeler arasındaki rekabet eğitim üzerinde de kendini göstermiştir. Ülkeler daha güçlü olmanın yolunun, iyi yetişmiş insandan geçtiği bilinciyle eğitime önem vermişlerdir. Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle herşeyden anında haberdar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bilgi akışının hızlanması nedeniyle ülkeler arasındaki rekabetin de hızlandığını anlamak mümkündür.

Günümüzde eğitimin başka ülkelerden belli alanlarda daha güçlü olmak için insanlar yetiştirme işlevinin dışında birçok işlevi vardır. Eğitim günümüzde hem ulusal hem de uluslararası anlamda eskisinden daha fazla anlam ifade etmektedir. Bugün dünya genelinde en azından temel eğitimin zorunlu olması gerektiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Dünya Bankası, UNICEF ve OECD gibi birçok uluslararası kurumlar, dünya genelinde eğitimi destekleyen kampanyalar yürütmektedir. Dünyanın yaygın ve hızlı iletişim ağı sayesinde küresel bir köy halini aldığı günümüzde, uluslararası anlamda eğitim sistemleri karşılaştırılarak bazı ortak standartlar getirilmeye çalışılmaktadır.

Her ülkenin sahip olduğu eğitim sistemi, vatandaşlarına bazı beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Bununla birlikte ülkelerin başka ülkelerle sürekli iletişim halinde olması, vatandaşlarının sadece kendi ülkesinde sahip olması gerekli becerilerin dışında beceriler edinmesini zorunlu hale getirmektedir (Balcı, 2009). Bu yüzden eğitimin ilk insandan beri devam eden doğaya uyum sağlama işlevi günümüzde dünyaya uyum sağlama işlevi olarak devam etmektedir (Akyüz, 2012). Değişen dünyaya uyum sağlanması gerekliliği de karşılaştırmalı eğitimi önemli hale getirmektedir (Ceylan, 2014).

## **Karşılaştırmalı Eğitimin Yararları**

Diğer alanlarda yapılan araştırmalarda olduğu gibi Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında da bir yarar beklentisi vardır. Karşılaştırmalı eğitimin doğrudan veya dolaylı olarak birçok faydası vardır (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016). Karşılaştırmalı eğitim sayesinde eğitimciler ve halk, eğitimle ilgili farklı ülkelerdeki uygulamaları görme şansı elde etmektedir. Eğitimde farklı ülkelerin sorunları nasıl çözüldüğünü bu yolla öğrenmek mümkün olmaktadır. Farklı ülkelerin deneyimleri de eğitimle ilgili doğru kararların verilmesinde yol gösterici olmaktadır. Eğitimin kalkınmada oynadığı rol sebebiyle, karşılaştırmalı eğitim sayesinde ulusal kalkınma hızlanabilir (King, 1979 Aktaran Erdoğan, 2003).

Ülkelerin eğitim sisteminin karşılaştırılması ile birçok faydaların elde edilmesi amaçlanmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim sayesinde farklı kültürler ve farklı eğitim sistemleri tanınmakta ve karşılaştırılmaktadır. Ülkeler hakkında bilgi edinilmesini sağlayarak küreselleşmeyi desteklemektedir. Tüm ülkelerin eğitim hakkında ortak bir bakışa sahip olmasını sağlayarak eğitime uluslararası bir nitelik kazandırmaktadır (Balcı, 2009).

Ülkelerin eğitimle ilgili yaşadığı sorunların sadece o ülkede yaşandığı algısı olabilmektedir. Eğitim sistemlerinin karşılaştırması, başka ülkelerin de benzer sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Eğitim sistemlerinin olumsuz çağrışımları, karşılaştırmalı eğitim sayesinde ortadan kalkmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin bir yararı da; ülkelerin sırf eğitim sisteminin karşılaştırılmasının başka sahalardaki bilgileri de yansıtmasıdır. Örneğin okulda otoriter bir yapının bulunması, ülkenin siyasi yapısı hakkında fikir vermektedir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının diğer bir yararı da; birçok ülkenin eğitim sisteminin incelenmesi ile ülkelerin eğitimdeki uygulamalarının kökeninin neresi olduğunun ortaya çıkmasıdır.

Ayrıca eğitimde yapılan araştırmalar, karşılaştırmalı eğitim kapsamında değerlendirildiğinde başka ülkeleri de kapsayan geniş perspektifli teorilerin üretilmesi için zemin oluşturmaktadır. Son olarak karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının kazandırdığı bakış açıları, Eğitim Bilimlerine daha etkili bir çerçeve sağlamaktadır (Erdoğan, 2003).

## Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları

Karşılaştırmalı eğitim, araştırmacıların bakış açılarına göre çeşitli amaçlara sahip olmaktadır. Bununla birlikte Literatüre bakıldığında karşılaştırmalı eğitimin amaçları, bakış açıları, yaklaşımları ve yöntemleri üzerinde bir çok çalışma yürütüldüğü görülmektedir (Arnove ve Torres, 1995; Noah ve Eckstein; 1969; Holmes, 1973; Grant, 2000; Broadfoot, 2000; Rust ve diğerleri, 2002). Bu araştırmalar genel olarak karşılaştırmalı eğitim amaçlarını “bizim ve diğer ülkelerin eğitim sistemlerini anlamak; eğitim sistemlerini, politikasını ve uygulamalarını iyileştirmek, geliştirmek ve yeniden düzenlemek; eğitimsel değişimin başarısını ve sonuçlarını tahmin etmek; ve teorik çerçevelerin inşası yoluyla bu çabaların her birine yardımcı olacak araçlar geliştirmek” olarak ifade etmektedir.

İki belirli ulusu karşılaştırmanın amaçları genel olarak, kültür, ekonomik temel, devlet türü, gelişme aşaması ve dünya sistemindeki pozisyonu, siyasi sistem, ideoloji, tarihsel arka plan, sosyal koşullar ve sosyo-ekonomik konumdaki benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamaktır. İki veya daha fazla ülkeyi karşılaştırma amacı ise üç hedef etrafında toplanmaktadır: Ülkeleri anlamak, incelenen ülkelere elde edilen bilgileri başkalarına genellemek için kullanmak ve teoriye katkıda bulunmak. Bu üç türün amaçları, çok daha kapsamlı bir gerçeği aramak, karşılaştırılan ülkeler arasındaki gözlemlenebilir benzerlikleri ve farklılıkları açıklamak, yeni eğilimler, modeller veya önermeler için argümanlar sunmak, tahmin etmek, önerilerde bulunmak, hipotezleri test etmek, değerlendirmek ve teori geliştirmektir.

Örneğin Tight (1994), organizasyon, tarihsel bağlam, finansman, müfredat, boyut ve öğrenci özellikleri dahil olmak üzere iki farklı yarı zamanlı yüksek öğrenim modelini tanımlamak için araştırmalar yürütmüştür. Torres ve Schugurensky (1994), Kanada, Meksika ve Tanzanya'daki eğitim politikaları, uygulamaları ve değerleri açısından, farklı eyalet türleri, ideolojiler ve yetişkin eğitimi arasındaki ilişkilere dayalı olarak üç farklı yetişkin eğitimi modeli belirlemiştir. Cowen (2000) ise karşılaştırmalı eğitimin üç ana amacını “Global olanı okumak, transitolojileri anlamak ve diğerlerinin pedagojilerinin kavramlarını keşfetmek” olarak ifade etmiştir.

Karşılaştırmalı eğitimin amacı eğitim süreçlerini ve sistemlerini yorumlamaktır. Bu amaçla, bu süreçleri ve sistemleri etkileyen diğer tüm yönleri içeren bir perspektif geliştirilmelidir. Cowen'in görüşüne göre, böyle bir perspektifi detaylandırmanın tek yolu, "çeşitli şekillerde yaşadığımız ve eğitimin gerçekleştiği politik, ekonomik ve tarihi dünyaları" yorumlamaktır (Cowen, 2000: 334-342).

Özetlemek gerekirse, eğitim belirli bir ülkenin politik, ekonomik ve tarihsel süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, belirli bir ülkenin eğitim süreçlerini yorumlarken bu faktörler dikkate alınmalıdır.

Ülkelerin eğitim sisteminin karşılaştırılması noktasından hareket eden karşılaştırmalı eğitimin yararları ile birlikte, karşılaştırmalı eğitimin amaçlarının aşağıdaki gibi sıralandığı da görülmektedir (King, 1979 Aktaran Erdoğan, 2003; Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016);

- Farklı ülkelerin eğitim sistemlerindeki sorunlara ve yapılan etkinliklere dair geçerli bilgi elde etmek,
- Karşılaştırılan ülkelerin eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sağlamak,
- Hem yerel, hem ulusal hem de uluslararası bir niteliği olan eğitim konusunda; teknikler, hipotezler ve gerekli yöntemler edinerek eğitimin kalitesini geliştirmek,
- Çeşitli ülkelerde eğitime üzerinde etkisi olan faktörlerin görünümünü ve değişimini izleyerek eğitim politikasının belirlenmesine yardımcı olabilecek görüşü kazanmak,
- Ülkelerin birbirlerini daha yakından tanımasını sağlayarak ve iletişimlerini geliştirerek dünya barışına katkı sunmak,
- Eğitim Bilimlerinin gelişmesine ve zenginleşmesine katkı sağlamak,
- Başka ülkelerde eğitim konusunda başarılı olarak kullanılan uygulamaları uyarlayarak eğitimdeki başarıyı arttırmak,
- Özellikle eğitimciler olmak üzere insanların kültür ufkunun gelişmesini sağlamak,



- Bireylerin sorunlar karşısında alternatif bakış açılarına sahip olmasını sağlayarak çok yönlü ve üretken olmalarına katkıda bulunmak.

### **Eğitim Bilimlerinde Karşılaştırmalı Eğitimin Yeri**

Eğitim Bilimleri içerisinde karşılaştırmalı eğitimi, bir yere koymak için yapılmış sınıflandırmalarda genellikle “eğitimde program geliştirme” alanına yakın görülmektedir. Bununla birlikte karşılaştırmalı eğitimin, Eğitim Bilimleri içerisindeki herhangi bir alt alanla sınırlandırılması doğru değildir. Çünkü karşılaştırmalı eğitim, sadece Eğitim Bilimleri ile sınırlanmaksızın Sosyal Bilimlerin birçok alt alanıyla ilişkisi olduğu için disiplinlerarası bir alandır. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitimi yalnızca eğitimde program geliştirme ile ilişkili ve yakın görmek uygun bir yaklaşım olmamaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim; eğitim yönetimi, eğitim ekonomisi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi gibi Eğitim Bilimleri içerisindeki alanlarla da en az eğitimde program geliştirme kadar yakın ilişkili olduğu gibi antropoloji, ekonomi ve sosyoloji gibi Eğitim Bilimleri dışındaki alanlarla da yakın ilişkilidir (Erdoğan, 2003).

Ülkelerin veya bölgelerin farklı koşullara sahip olması, eğitim konusunda farklı uygulamalara ve politikalara sahip olması; eğitsel olguların neden karşılaştırıldığını açıklamaktadır. Coğrafi koşullar, yaşanan sorunun çeşidi ve eğitimin amaçları farklı karşılaştırmalar yapmayı gerektirebilmektedir. Duruma göre sosyolojik araştırmalar yapılması gerekirken eğitim felsefesi etüdü ve eğitim tarihinin incelenmesi gibi farklı karşılaştırmalara gerek duyulabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim, disiplinlerarası bir alan olduğu için farklı bilimlerin yaklaşımlarını reddetmek yerine onları tamamlamaktadır (Türkoğlu, 2012).

Karşılaştırmalı eğitimin Eğitim Bilimlerinin alt alanları ile ilişkisi, tamamen bu alanların özelliklerini taşıyacak nitelikte değildir. Karşılaştırmalı eğitimin bu alanlardan ayrılan tarafları bulunmaktadır (Ergün, 1985). Karşılaştırmalı eğitime yakın bir alan olan eğitim tarihi, araştırdığı olguları kronolojik bir sıraya göre dikey olarak incelerken karşılaştırmalı eğitim hem dikey hem de yatay olarak incelemektedir (Erdoğan, 2003).

Yabancı Ülkelerde Eğitim alanı da karşılaştırmalı eğitime benzeyen hatta birçok ülkede karşılaştırmalı eğitime eş tutulan bir disiplindir. Fakat herhangi bir zaman diliminde bir veya birden çok ülkenin eğitim sistemini ve kültürel yaşamını ayrıntısıyla inceleyen bu alanda, ülkelerin karşılaştırılması amacı güdülmemektedir. Bu yönüyle karşılaştırmalı eğitimden ayrılmaktadır. Bu alanın amacı ülkelerin birbirini tanıyarak bir işbirliği ve anlaşma havası meydana getirmektir. Politik bir amaç taşıyan ve Dünya barışına sağlamaya çalışan bu alana bazen “Barış Eğitimi” ve “Dünya Eğitimi” de denmektedir (Ergün, 1985).

Eğitim Politikası da karşılaştırmalı eğitimle yakın ilişkisi olan bir alandır. Ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında zaman zaman bu alanla ilişkilendirilmiştir. Hatta ülkelerin eğitim politikalarının tahlil edilmesi, eğitim sistemlerinin incelenmesi ile özdeşleşmiştir. Bu durum karşılaştırmalı eğitimin, eğitim politikası olarak algılanmasına yol açmıştır. Nitekim karşılaştırmalı eğitim dersleri veren Robert K. Hall de verdiği derslerde daha çok eğitim politikası üzerinde durarak bu algıya hizmet etmiştir (Demirel, 2000).

Karşılaştırmalı eğitimin farklı disiplinlerle olan yakınlığı görüldüğü gibi onun bu disiplinlerle karıştırılmasına da yol açmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimle ilişkili olan ve onunla karıştırılan başka bir alan da “Uluslararası Eğitim”dir. Bu alan yabancı ülkelerde çoğu kez karşılaştırmalı eğitimle karıştırılmaktadır. Uluslararası eğitim ile farklı ülkelerin eğitim sistemleri karşılaştırılarak tasvir edilmektedir. Böylelikle ülkelerin birbirini tanıyarak karşılaştırma ortamı oluşturulmaktadır (Ergün, 1985).

Karşılaştırmalı eğitim disiplinler arası bir alan olduğu için onunla yakın ilişkide olan başka birçok alan sıralamak mümkündür. Karşılaştırmalı eğitimin geliştirilmek istenilen alana ve araştırmanın niteliğine göre farklı alanlardan yararlandığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Türkiye ve Finlandiya’nın okul yönetiminin karşılaştırılarak bir model önerisi sunulmasının amaçlandığı bu çalışmada karşılaştırmalı eğitimin, Eğitim Yönetimi ile ilişkisi göz önünde bulundurulmaktadır. Farklı ülkelerin okul yönetimlerinin karşılaştırıldığı (Şişman ve Turan, 2004; Ada ve Baysal, 2009; Celep, Ay, ve Göğüş, 2010; Yıldırım, 2010; Balyer ve Gündüz, 2011; Akın, 2012) araştırmalarla eğitim yönetimi alanında

karşılaştırmalı eğitimin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Günümüzde eğitimin öneminin farkına varmış ülkeler, eğitim sistemi ile ilgili düzenleme yapmadan önce diğer ülkelerdeki durumun tespiti niteliği taşıyan karşılaştırma dökümanlarından faydalanmaktadırlar. Böylelikle gerek eğitimde yaşanan sorunların çözümünde gerekse eğitim politikalarının belirlenmesinde karşılaştırmalı eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Ergün, 1985). Karşılaştırma yapılan özel bir çalışma hangi disiplin tarafından yapılırsa yapılsın ve amacı ne olursa olsun; araştırmacılar sorunlara çözüm bulacak katkılar sağlama uğraşı içerisinde.

Karşılaştırmalı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların ortak amacı, eğitimi daha iyi hale getirmektir. Karşılaştırmalı eğitim, mevcut durumu incelemekle kalmayıp gelecekle ilgili önerilerde de bulunmaktadır. Geleceğe yönelik öneriler sunması karşılaştırmalı eğitimin; eğitim planlaması, eğitim politikası, eğitim ekonomisi ve bu araştırmanın inceleme alanı olan eğitim yönetimi ile doğrudan bağlantılı hale getirmektedir (Türkoğlu, 2012).

### **Karşılaştırmalı Eğitimde Kullanılan Yöntemler**

Bütün bilimlerde, bilimin konusu ve yöntemi sorunu en büyük tartışmalardan birisi olmuştur. Bilimde metodun konu ile çok sıkı ilişki içerisinde olması, konunun daraltılması veya genişletilmesi gerektiğinde yöntemin de değişmesini gerektirebilmektedir. Bazen kullanılan yöntemle ilgili ufak bir değişiklik de bilimin ana hedefinden çok uzaklaşılması ile sonuçlanabilmektedir. Fen bilimlerindeki konu ve yöntem tartışmaları, sosyal bilimlerinde çok daha fazla görülmektedir (Ergün, 1985).

Bilimsel araştırmalarda yaşanan yöntem problemi hemen hemen her alanda görülmektedir. Eğitimde sürekli meydana gelen değişimler, eğitimin dinamiklerinin değişmesi, eğitimin konu alanlarının artarak gelişmesi ve teknolojinin farklılaşması; eğitim araçlarını ve eğitimdeki yaklaşımlar ile kullanılan yöntemleri değiştirmiştir. Bunun sonucunda eğitimciler, daha verimli ve etkili yöntemler arayışına girmiştir. Farklı bölge veya toplumların eğitim sistemlerini belirli değişkenlere göre karşılaştıran, ortak ölçütler belirleyerek aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları

ortaya çıkarmaya çalışan karşılaştırmalı eğitim için de yaklaşım ve yöntem sorunu temel problemlerden birisi olmuştur. Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi açısından farklı dönemlerde yapılan araştırmaların amaçları ve araçlarındaki sınırlılıklar, yaklaşım ve kullanılan yöntemlerin de sınırlı olmasına yol açmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Karşılaştırmalı araştırmalarda farklı sorular farklı cevapları doğururken karşılaştırmalı eğitimin yöntem açısından gelişmesini ve çeşitli yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere, araştırma konusuna göre yöntem seçimi gerekli hale gelmiştir. Bu yüzden karşılaştırmalı eğitimde her zaman geçerli ve her konu ile kullanılabilir bir yöntem söz konusu olmamaktadır. Fakat kullanılabilir yöntemlerin çok olması, karşılaştırmalı eğitim alanına geniş bir perspektif sağlamış ve alana canlılık katmıştır. Pedro Rosello, karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış çalışmalarını genel olarak değerlendirirken aşağıdaki konular üzerinde durmaktadır (Ergün, 1985);

1. Karşılaştırmaların konusu, nelerin birbiriyle karşılaştırılacağı üzerinde bir anlaşma yoktur. Eğitim sistemleri mi, öğretim metodları mı, ders saatleri mi, programları mı karşılaştırılacak?
2. Karşılaştırmalar hangi boyutta yapılacak; -bölgeler arasında mı, kültürler arasında mı, eyaletler, devletler, devletler grubu arasında mı?
3. Karşılaştırmaların tabiatı ne olacaktır; hangi veriler karşılaştırılacak, veriler nasıl pedagojik düzene konacak, pedagojik olmayan politik, sosyolojik, psikolojik faktörlerle bağlantısı ne olacaktır? Tasviri mi olacak, açıklayıcı mı v.s.
4. Karşılaştırmaların açısı ne olacak? Karşılaştırma statik bir durum mu inceleyecek, dinamik bir gelişmeyi mi? Bu açıdan Rosello'nun karşılaştırma anlayışı eğitimdeki eğilimlerin, gelişme yönlerinin incelemesi tarzında "dinamik karşılaştırma" yapmaktır.

5. Karşılaştırma fazla fonksiyonu olmayan "saf" karşılaştırmalar mı olmalı, yoksa belli bir amaca yönelik, uygulama alanı bulabilen karşılaştırmalar mı yapmalı?

Karşılaştırmalı eğitimde neyin ne ile karşılaştırılacağı sorunu, geniş bir tartışma konusu olmuştur. Çok farklı alanlarda kullanılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının konusu, öncelikle hangi alanda kullanıldığından etkilenmektedir. Araştırma konusu belirlendikten sonra kullanılacak yöntemle ilgili en doğru kararın verilebilmesi mümkün olabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitimde tarihsel süreç içerisinde birçok yöntem kullanıldığı görülmektedir (Demirel, 2000; Balcı, 2009). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında tarihi süreç içerisinde en çok kullanılan yöntemlerin incelenmesi, hangi konuda hangi yöntemin kullanılması gerektiği hakkında fikir sağlaması açısından önem arz etmektedir.

### **Jullien Yöntemi**

Jullien'in 1817'deki eserinde hazırladığı soru cetvelleri, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında bilgi toplamak için kullanılan anketlere öncülük etmiştir. Jullien'in hazırladığı soru cetvellerinde yer alan sorular, o dönemi yanıtmasına rağmen gayet iyi bir şekilde hazırlanmıştır. Bu yöntem ile karşılaştırması yapılan eğitim sistemlerinin sistem eksiklikleri, hiçbir şeyin gözden kaçırılmadan bulunmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemde, soru cetvelleriyle elde edilen verilere dayanarak analitik tablolar hazırlanmaktadır. Bu nedenle bu yönteme "analitik soru cetvelleri metodu" da denilmektedir. Hazırlanan analitik tablolar, eğitim alanındaki araştırmalarda etkili olarak kullanılmaya elverişlidir (Ergün, 1985).

Jullien yönteminde temel amaç; karşılaştırılacak eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak geleceğe yönelik yenilikler planlanabilmesidir. Hazırlanan soru cetvelleri ile bunu sağlamak amaçlanmaktadır. Soru cetvelleri; "Temel eğitim, Ortaöğretim ve klasik eğitim, Yükseköğretim ve bilimsel eğitim, Normal eğitim, Kızların/kadınların eğitimi, Sosyal kurumlara ve yasalara ilişkin eğitim" olmak üzere altı eğitsel alanı kapsamaktadır. Jullien, objektif verilerin toplanmasında başarılı olan oldukça kapsamlı sorular hazırlamıştır. Jullien'in yaşadığı dönemin özelliklerini de yansıtmasına rağmen bu sorular, günümüzde

UNESCO tarafından güncellemeler yapılarak sıklıkla kullanılmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

### **Tarihsel Yöntem**

“Dikey yaklaşım” olarak da adlandırılan bu yöntemde tarihsel analiz yapılmaktadır. Bu yöntemle, incelenen ülkelerdeki eğitim sistemlerinin tarihi gelişimleri incelenmektedir. Böylece geleceği yönelik tahmin yürütülmesine imkan doğmaktadır. Toplanan verilerin yorumlanabilmesi için tarihsel analizin gerektiği savunulmaktadır (Demirel, 2000).

Birçok eğitim tarihçisi eğitimle ilgili sorunları tarih içerisinde eş zamanlı olarak incelemişlerdir. Hatta geçmişten günümüze veya günümüzden geçmişe doğru dikey olarak incelemişlerdir. Tarih içerisinde yapılan karşılaştırmalar, eğitim tarihçileri tarafından sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır. Çünkü bu karşılaştırmaların sistematikleşmesi ile hem problemlerin daha net anlaşılmasının sağlanacağı hem de problemin kökenindeki etkenlerin gün yüzüne çıkacağı düşünülmektedir. Bu yüzden tarihsel yöntemle, bezerlik ve farklılıkların en az hata ile bulunacağı savunulmaktadır (Ergün, 1985).

Eğitim sistemlerinin tarihsel olarak incelenmesinin arkasında, toplumların gelişmesiyle eğitim sistemlerinin de geliştiği düşüncesi yatmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin değişimini sağlayan dinamiklerin anlaşılması için tarihsel bir bakışın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Karşılaştırmalı eğitime tarihsel bir bakış sayesinde tüm ülkelerin eğitim tarihlerinin karşılaştırılabilmesi mümkün hale gelmektedir. Diğer yandan tarihçilerin kendi ülkeleri için tarafsız olmayabileceği tehlikesi, bu yöntemle ilgili şüphe uyandırmaktadır. Çünkü tarihsel yöntemle yapılan bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasında ülkenin zayıf yönlerinin saklanması, araştırmanın tümüyle yanlış sonuçlar ortaya çıkarmasına neden olacaktır. Bu nedenle yöntemin başarısı, objektif ve gerçek verilerin elde edilmesine bağlıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

## **İşlevsel Çözümleme Yöntemi**

Karşılaştırmalı eğitimde 1960'lı ve 1970'li yıllarda sıklıkla kullanılan bu yöntemle, eğitim sisteminin topluma ve ülkeye olan katkıları açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemde eğitim kademeleri ve bu kademelerde bulunan eğitim kurumları, toplumun ihtiyaçlarını karşılama açısından sahip oldukları işlevlere göre incelenmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). İşlevsel çözümlemede, eğitim sistemi ve toplumsal kurumlar arasında bulunan karşılıklı ilişkiler tanımlanarak incelenmektedir. Bu yöntemde çevrenin ve sosyal koşulların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Farklı okul türlerine karşı eğitim yaklaşımı, sosyal yapı dikkate alınarak analiz edilmektedir. Ayrıca eğitimin farklı yönleri arasındaki ilişki de incelenmektedir (Ültanır, 2000).

İşlevsel çözümleme yöntemini kullanan araştırmacılara göre, eğitim kurumları yapısal özelliklerinin yanında bazı işlevleri de yerine getirmektedir. Eğitim, toplumsal hayatın bir fonksiyonudur. Bazen toplumsal bir işlevi çeşitli eğitim kurumları yerine getirirken bazen de farklı ülkelerde aynı kurumlar daha değişik işlevleri yerine getirebilmektedir. Bu nedenle iki ülke arasında aynı eğitim kurumunun karşılaştırılması yapılmadan önce bu kurumun işlevine bakmak gerekmektedir. Örneğin Türkiye ve Amerika'da bulunan ilkokulların işlevleri birbirinin aynı değildir. Dolayısıyla karşılaştırmayı kurum bazında değil toplumsal işleve göre yapmak doğru olacaktır. Bu yöntemde önemli olan konu, iki ülke karşılaştırılmadan önce hangi işlevin hangi kurum tarafından yerine getirildiğinin tespitinden sonra bu kurumların karşılaştırmasının yapılmasıdır (Ergün, 1985).

Eğitime anlık bir bakışın istenilen amaçtan uzak sonuçlara götürebilmektedir. Bu yüzden incelenen farklı değişkenler arasında sağlıklı bir ilişki kurulabilmesi için tarihsel bir bakışa ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla eğitim sistemleri incelenirken politik ve sosyal kurumların da incelenmesi gerektiğini savunan bu yöntem, tarihsel yöntemle de benzerdir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

## Sorun İnceleme Yöntemi

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında tarihsel yönetime karşı çıkan eğitimciler, hem tarihsel yöntemden farklı yöntemler aramışlar hem de karşılaştırmalı eğitimin bir bilim olmasına çalışmışlardır. Bu eğitimcilere göre karşılaştırmalı eğitim, sadece tarihe odaklanmak yerine geleceğe ilişkin öngörülerde de bulunan bir sosyal bilim olması gerekmektedir. Bu yöntemi savunan eğitimciler, karşılaştırmalı eğitime daha yenilikçi yaklaşmışlardır. Bu yüzden eğitim sistemlerinin sadece nasıl ortaya çıktığı değil, sahip olduğu işlevlerin ve bunları geliştirme yollarının dikkate alınması gerekmektedir. Sosyolojik yöntem olarak da adlandırılan bu yöntemde, eğitim sorunları sosyal bağlamda incelenmeye çalışılmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Bu yöntemin savunucularından Holmes'a göre, birçok eğitsel sorunun kaynağı İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan; nüfus artışı, bilgi artışı ve isteklerin artışıdır. Bunların neden olduğu sorunların incelenebilmesi karşılaştırmalı çalışmalarla mümkündür. Bunun yanısıra karşılaştırmalı araştırmalar sayesinde eğitimle ilişkili ekonomik, politik ve yönetsel sorunlarda incelenebilmektedir.

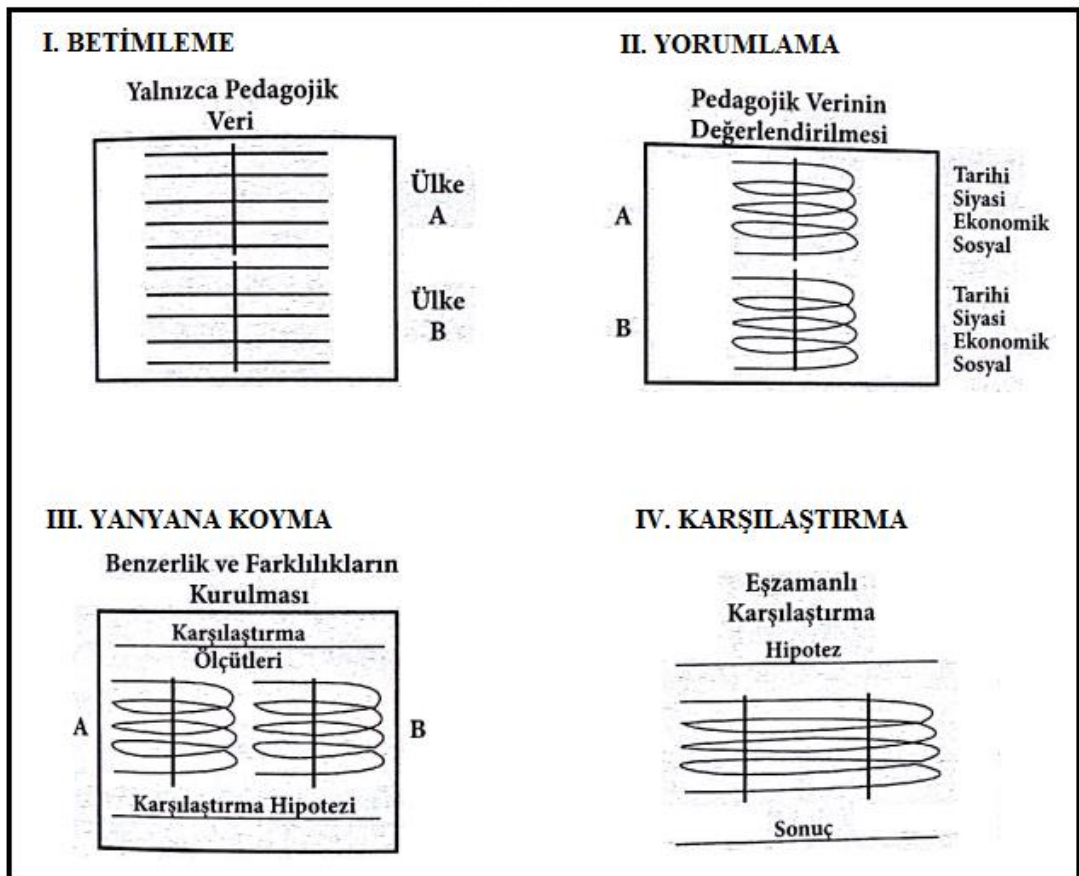
Öte yandan incelenen ülkelerde her sorunun aynı değeri taşımadığı, bazısında baskın olan sorunun başka ülkede önemsenmediği görülmektedir. Holmes İngiltere için “herkese ortaöğretim”, A.B.D. için “öğretmenlerin yetiştirilmesi”, Japonya için “ferdi hürriyet ve sosyal sorumluluk arasındaki zıtlık” ve S.S.C.B. için “genele ve mesleki öğretim arasındaki çatışma” konuları önem göstermektedir. Holmes bu konuları, başta sayılan ülkelere olmak üzere diğer ülkelerde de inceleyerek karşılaştırmıştır (Ergün, 1985).

Bu yöntemle eğitimdeki sorunlar çok iyi bir şekilde betimlenmiştir. İşlevsel çözümleme yönteminin özelliklerini de içeren sorun çözme yönteminin eğitsel sorunların çözümünde çok etkili ve başarılı olacağı beklenilmiştir. Buna rağmen tespit edilen sorunlar için etkili çözüm önerileri getirilemediği için yöntemden beklenen başarı sağlanamamıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012).



### Analitik Yöntem: Bereday Modeli

Bereday tarafından sorun inceleme yöntemi sınırlı bulunarak geliştirilmiştir. Bereday, yabancı eğitim sistemlerinin analitik olarak incelenmesi gerektiğini savunmuştur. Bir ülkenin karşılaştırıldığı farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin analitik olarak incelenmesi, o ülkenin değerlendirilmesi için bir araç olduğu ifade edilmektedir. Karşılaştırmalı eğitimde analitik yöntem, birden fazla ülkenin karşılaştırıldığı iki bölümü içermektedir. Bunlar; karşılaştırmalı çalışmalar ve alan çalışmalarıdır. Bereday, karşılaştırmalı analiz için alan çalışmalarının temel bir gereksinim olduğunu vurgulamaktadır. Alan çalışmaları da genellikle betimleme dayalıdır. Analitik yöntem; betimleme, yorumlama, yanyana koyma ve karşılaştırma olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu aşamalar şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Karşılaştırmalı Eğitimde Bereday Modeli

Kaynak: Yüksel ve Sağlam, 2012.

**Betimleme:** Karşılaştırmaya esas alınan olaylar, incelenen ülkelerde görüldüğü gibi tam olarak tasvir edilir. Betimleme için en sağlıklı veriler, bu ülkelerde yapılan gözlemlerle elde edilmektedir (Ergün, 1985). Bereday'a göre ülkelerin karşılaştırılabilmesi için önce betimleme yapılması gerekmektedir. Betimleme aşamasında verilerin elde edilmesinde gözlemin yanında yazılı belgelerden de yararlanılmaktadır. Betimlemede elde edilen verilerin sınıflandırılmasından sonra yorumlama aşamasına geçilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

**Yorumlama:** Betimleme yoluyla toplanan ve ham şekilde bulunan verilerle ilgili karışıklık yapılmaması için yorumlanması gerekmektedir. Yorumlama ile karışık olan ve belirli bir anlamı olmayan veriler, anlamlı hale getirilmektedir (Ergün, 1985). Bununla birlikte karşılaştırılan ülkelerin eğitim sistemi değerlendirilirken, içinde bulunduğu ortamında göz önünde bulundurulması yorumlamanın doğru yapılabilmesi için bir zorunluluktur. Bu yüzden yorumlama aşamasında sadece eldeki verilerden yararlanmak yerine ülkenin politik ve kültürel değerleri ile eğitim felsefesinin dikkate alınması, araştırmacının dikkat etmesi gereken önemli bir husustur (Yüksel ve Sağlam, 2012).

**Yanyana Koyma:** Farklı ülkelere ait verilerin eşleştirilerek karşılaştırılmasıdır. İki veya daha fazla ülkenin yanyana konularak incelenmesideki temel düşünce, daha önce toplanılmış verilerdeki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Jullien tarafından hazırlanan analitik tablolar, yanyana koyma aşamasında kullanabilen iyi bir örnek olmasıyla birlikte esas olarak yanyana koymayı P. Rosello geliştirmiştir. Bu aşamada, değerlendirilecek veriler yanyana konularak bir bakışta ülkelerin eğitim sistemi arasındaki benzerlikler ve farklılıkları görmek mümkündür (Ergün, 1985).

**Karşılaştırma:** Önceki aşamalarda yapılan çalışmaların bir sonuca ulaşarak değerlendirilme aşamasıdır. Bu aşamada karşılaştırmalar yapılarak felsefi görüşler, sentezler ve teorik kavramlara ulaşılabilir (Ergün, 1985). Karşılaştırma aşamasında, oluşturulan hipotezin kabul edilebilmesine yönelik kanıtlar ortaya konularak objektif ve tutarlı sonuçlara ulaşmaya çalışılmaktadır. Sistematik bir şekilde ileri-geri çalışması yapılan bu aşamada, incelemesi yapılan alanlar, düzenli olarak

tekrarlanarak karşılaştırılmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

### **İstatistiksel Yöntem**

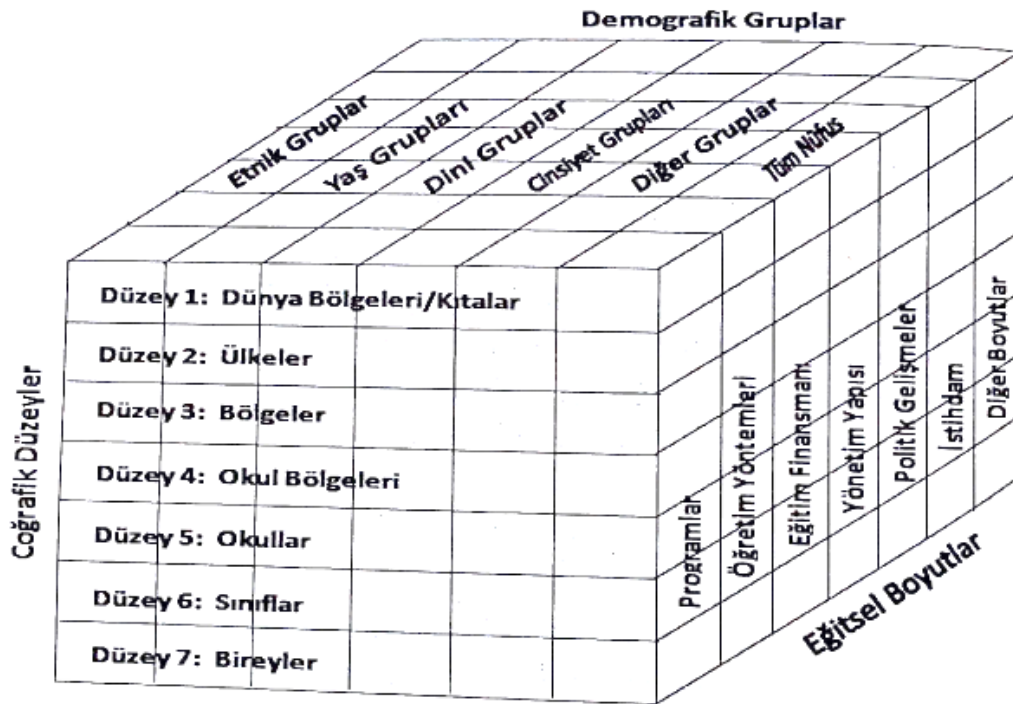
Günümüzde istatistik veriler neredeyse her alanda kullanılmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde de istatistiksel yöntemin kullanılmasıyla, incelenen ülke hakkında temel bir kanıya ulaşılabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında ilk zamanlar incelenen ülkelerin benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durulmaktaydı. Fakat günümüzde karşılaştırmalı eğitim köklü bir inceleme halini alınca daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır.

Günümüzde herhangi bir ülke hakkında birçok karşılaştırmalı eğitim çalışması bulunduğu için artık eğitimdeki gerileme ve ilerlemenin de takip edilebilmesi önem kazanmıştır. Eğitim sistemindeki sayısal verilerin yorumlanması sayesinde eğitimdeki ilerleme ve gerilemenin takip edilebilmesi mümkün olabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitimde kullanılan istatistiksel yöntemle eğitim sisteminde; öğrenci ve öğretmen sayıları, öğretmen maaşları, başarılı ve başarısız öğrenci sayısı, okul sayısı, okul masrafları, laboratuvar sayısı gibi veriler incelenmektedir. Elde edilen veriler başka ülkelerdeki verilerle karşılaştırılarak ülkenin durumuna ilişkin sonuç çıkarmaya çalışılmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Karşılaştırmalı eğitimde kullanılan istatistiksel yöntemden sağlıklı sonuçlar alabilmek toplanan verilere bağlı olduğu için verilerin güvenilir olması önemlidir. Bu yüzden verilerin toplanması sürecindeki aksaklıklar yanlış sonuçların doğmasına neden olacaktır. İstatistiksel yöntemde her ne kadar sayısal verilerle eğitim sistemi üzerine yorumda bulunulması bir sınırlılık olsa da verilerin yer aldığı tablolar çok açıklayıcı olmaktadır. Bununla birlikte eğitim sistemine ilişkin yargıda bulunurken sadece verileri dikkate almak yerine, eğitim sistemini etkileyen faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İstatistiksel yöntem bugün UNESCO gibi kuruluşlar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Bu kurumlar eğitimle ilgili verilerin yer aldığı istatistiksel yöntemi genellikle sınıflandırma amaçlı kullanmaktadır (Ergün, 1985).

## Bray ve Thomas Yöntemi

Bray ve Thomas tarafından geliştirilen yöntem, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının tür ve düzeye göre sınıflandırılması amacıyla kullanılabilir. Bu yöntem 1950'li ve 1960'lı yıllarda karşılaştırmalı eğitimde kullanılan yöntemler ve yaklaşımların bir sentezi şeklindedir. Bray ve Thomas yöntemi, geliştirildiği zamana kadar karşılaştırmalı eğitimdeki yenilikleri yansıtmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde araştırılan konuların bir dökümü niteliğinde olan yöntem, alana yenilikler getirmiştir. Birçok eğitimci tarafından referans alınan yöntem, bir küp biçiminde betimlenmiştir. Geliştirilmiş küp; kim, ne ve nerede sorularının karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesinde kullanılabilen analitik bir araçtır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Karşılaştırmalı eğitimin boyutlarını gösteren Bray ve Thomas küpü şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Karşılaştırmalı Eğitim Analiz Küpü

Kaynak: Yüksel ve Sağlam, 2012.

**Coğrafik/Bölgesel Boyut:** Coğrafik ve bölgesel boyut, karşılaştırmalı eğitim analiz küpünün ön yüzeyinde yer almaktadır. Bu boyutta adından da anlaşılacağı

üzere coğrafi ve bölgesel düzeyler incelenmektedir. Coğrafi ve bölgesel düzey; bireyler, sınıflar, okullar, okul bölgeleri, bölgeleri, bölgeler, ülkeler ve dünya bölgeleri/kıtalar değişkenlerini içermektedir.

**Demografik Boyut:** Demografik boyut, karşılaştırmalı eğitim analiz küpünün ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutta demografik gruplar yer almaktadır. Demografik boyut; etnik, yaş, dini, cinsiyet ve diğer grupları içermekle beraber nüfusun tamamını kapsamaktadır.

**Eğitsel Boyut:** Karşılaştırmalı eğitim analiz küpünün üçüncü boyutunu eğitsel boyut oluşturmaktadır. Eğitsel boyutta; programlar, öğretim yöntemleri, eğitim finansmanı, yönetim yapısı, politik gelişmeler, istihdam ve eğitimle ilgili diğer boyutlar yer almaktadır.

### **Günümüzde Karşılaştırmalı Eğitim**

1990'lı yıllarda dünyanın soğuk savaşın kutuplaştırıcı etkisinden kurtulan ile, daha önce karşılaştırmalı eğitim rakip ülkelerin tanınması için kullanılırken bu sefer dünya barışı için kullanmaya başlandı. Soğuk savaştan sonra küreselleşmenin de hızlanmasıyla eğitime ortak bir bakış oluşturmak istenmeye başlandı. Küreselleşme ile dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olaydan bütün dünyanın etkilenmesi, ulusların herhangi bir problemde tek başlarına değil diğer ülkeleri de dikkate alarak kararlar almaya zorladı. Dolayısıyla meydana gelen hızlı değişimler, ulusal sorunları küresel düzeye taşımakta ve sorunlara küresel düzeyde çözümler üretilmesini gerekli kılmıştır. Çünkü küreselleşme ile sadece bir ulusu değil tüm dünyayı ilgilendiren meselelerde inisiyatif uluslararası kurumlara geçmeye başlamıştır (Erdoğan, 2003).

1990'lı yıllarda insanların da yeni özellikler kazanması gerekmeye başladı. Küreselleşen dünyanın ihtiyaç duymaya başladığı yeni bir insan tipi ortaya çıktı. İnsanların artık kendi toplumları içinde kapalı kalmayıp başka ülkelere açılması gerekti. Bu nedenle farklı toplumlara uyum sağlayabilecek, dünyadaki gelişmeleri yakından takip edecek ve yorumlayabilecek insanlara ihtiyaç duyulmaya başlandı. Böylece yeni değer, inanç ve tutum kazandıran işlevi olan eğitimin insanların

yetişmesinde olan etkisi, eğitime verilen önemi daha da arttırdı. Bu yüzden soğuk savaş yıllarından sonra eğitim sistemleri, bireylerin ihtiyaç duyduğu yeni değerleri kazandıracak şekilde yapılandırılmaya başlandı. 1990'lı yıllara kadar süregelen eğitimin temel amaçları üzerine bu yıllardan sonra yeni dünya düzenine uyum sağlayacak bireylerin sahip olması gereken özelliklerin de edindirilmesi eklendi (Erdoğan, 2012).

Soğuk savaş yıllarından sonra çift kutuplu dünyanın değişmesiyle ortaya çıkan ihtiyaçlar üzerine eğitim sistemleri yeni bir vizyon kazanmıştır. Küreselleşmenin eğitimi de etkisi altına aldığı dikkat çekmektedir. Dünyada meydana gelen değişiklikler eğitim programlarına da yansımıştır. “Barış eğitimi”, “demokrasi eğitimi”, “çevre eğitimi” ve “silahsızlanma eğitimi” gibi kavramlar eğitim sisteminde yer almaya başlamıştır. Ayrıca SSCB'nin dağılmasıyla bağımsızlığını kazanan ülkeler de karşılaştırmalı eğitim için yeni bir inceleme alanı oluşturmuştur (Erdoğan, 2003).

Küreselleşmenin, karşılaştırmalı eğitimde yeni bir dönem başlattığı dikkat çekmektedir. Küreselleşmenin ile insan hayatında birçok şeyi etkilemesinin yanında ortaya çıkan yeni gelişmeler de küreselleşmeye destek olmaktadır. Örneğin teknoloji geliştirilirken dünyanın geneli dikkate alınırken, teknolojinin ilerlemesi dünyanın genelini de etkisi altına almaktadır (Shields, 2013).

Küreselleşme ile lokal olarak yaşanan bir sorun çok kısa bir zaman içerisinde dünyayı ilgilendiren bir sorun haline dönüşebilmektedir. Eğitim, küreselleşmeden çok etkilenen alanlardandır. Eğitimde yaşanan sorun dünyayı ilgilendirmekte ve küresel çapta sorunların çözülmesine yönelik gayret sarf edilmektedir. Bütün insanları ilgilendiren konulardan birisi de eğitimidir. Bu nedenle Dünya Bankası, OECD, UNICEF ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar da dünya genelinde eğitime yönelik girişimlerde bulunmaktadır. UNESCO'nun “Herkes İçin Eğitim – Education for All (EFA)” girişimi buna örnek olarak gösterilebilir (Brock ve Alexiadou, 2013).

Küreselleşme ile birlikte uluslararası kurum ve kuruluşlar, eğitimin uluslararası etkisi nedeniyle eğitimi göz ardı edememektedir. Bu yüzden

karşılaştırmalı eğitimle ilgili geçmişte ulusal çapta araştırmalar yapılmakta iken günümüzde uluslararası kuruluşlar da karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapmaktadır (Shields, 2013). Bu kuruluşlar kendilerinin kurulma amaçlarına paralel şekilde uluslararası girişimlerde bulunmaktadır. Bugün uluslararası kuruluşların; temel eğitimden yüksek öğrenime kadar hatta örgün eğitim dışında kalan insanları da kapsayacak şekilde eğitimle ilgilendiği görülmektedir (Brock ve Alexiadou, 2013).

Günümüzde eğitimin dünya genelindeki durumu karşılaştırmalı eğitimin durumunu anlayabilmek yeterli bilgi sağlayabilmektedir (Shields, 2013). Teknolojinin iletişimi çok kolaylaştıracak şekilde ilerlemesi ile herhangi bir ülkenin eğitim sistemini takip edebilmek günümüzde çok kolaylaşmıştır (Türkoğlu, 2012). Küreselleşme ile birlikte farklı toplumların iç içe yaşaması, insanların kendi ülkeleri dışındaki ülkelerle de ilgili olması, bir ülkeden başka ülkeye yaşanan göçler gibi nedenlerle insanların bazı becerilere sahip olması gerektiği. Küreselleşme, eğitimde uluslararası standartların oluşmasını gerekli kıldı. Bugün uluslararası kurum ve kuruluşlar, bu standartların oluşmasına yardımcı görevini üstlenmekte, bir küreselleşme ajanı görevi ifa etmektedir (Aypay, 2015).

Günümüzde karşılaştırmalı eğitimin köklü bir disiplin olması, çok farklı disiplinlerle karşılıklı etkileşim halinde olmasını sağlamaktadır. Farklı disiplinler, ihtiyaçlarına göre karşılaştırmalı eğitimden yararlanmaktadır (Ergün, 1985). Benzer şekilde farklı kurum ve kuruluşlar da farklı amaçlarla karşılaştırmalı eğitimle ilgilenmektedir. Eğitimin de günümüzde küreselleşmesi, eğitim sistemlerinde ortak standartları gerekli kılmıştır. Bugün bir ülkede dünya standartlarına uymayan üniversite eğitimini tamamlamış kişiler farklı bir ülkeye gittiğinde üniversite mezunu niteliğinde kabul edilemeyebilmektedir (Çalık ve Süzen, 2013). İnsan hareketinin yoğunlaştığı günümüzde eğitim için standartlar belirlenmesi zorunlu hale gelmiştir. Bunun yanısıra her ne kadar ülkeler bu standartlara uymayı taahhüt etse de; uygulamaların başarıya ulaşıp ulaşmadığının değerlendirilmesi de gerekmektedir. Bugün uluslararası kurum ve kuruluşların eğitim konusundaki uygulamaları hem ulusal eğitimin dünya standartlarını ne derecede karşıladığının değerlendirilmesine hem de ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirleri ile karşılaştırılmasına yardımcı olmaktadır (Güner, Sezer ve İspir, 2013).

## Karşılaştırmalı Eğitimde Yaşanılan Sorunlar

Dünyanın küreselleşmesi ve ülkelerin üyesi olarak yer aldığı uluslararası kurumlar, ülkeler arasındaki etkileşimi artırarak karşılaştırmalı eğitime de ivme kazandırmıştır. Günümüzde karşılaştırmalı çalışmaların eskiye nazaran daha kolay yapılması ve karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının çok geniş kapsamlı yapılabilmesine rağmen karşılaştırmalı eğitimde yine de bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Demirel, 2000);

- Karşılaştırma araştırmalarını yapan kişilerin bazı ülkelere karşı hissettikleri yakınlık veya uzaklık araştırmanın sağlıklı olması açısından olumsuzluklara neden olabilmektedir. Kişilerin eğilimlerinin saplantı halini alması ise araştırmayı bilimsel çalışma niteliğinden çıkarmaktadır.
- Karşılaştırılan ülkelerin eğitim sisteminin yanında tarihi gelişim, sosyal yapı gibi koşulların da iyi bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Birbirinden çok farklı ülkelerin karşılaştırılmasında büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu nedenle araştırmanın çok iyi planlanması gerekmektedir.
- Karşılaştırma yapılırken bazı terimler ve kavramlar üzerinde ortak bir görüş sağlamanın zorluğu bulunmaktadır. Bir kavram her ülkede aynı anlama gelemeyebilmektedir.
- Karşılaştırma yapılırken toplanacak verilerin güvenilir olması zorunludur. Güvenli bir şekilde ve eksiksiz elde edilmeyen verilerle istatistiki hesaplamalar yapmak çalışmaya fayda sağlamayacaktır.
- Karşılaştırma yapılacak ülkelerin dilinin iyi bilinmesi veya kaynaklarda ifade edilenin net olarak anlaşılacak derecede dile hakim olunması gerekmektedir.
- Sınırlı alanlarda yapılmış olan karşılaştırma çalışmalarının genellenememesi.



Erdoğan'a (2003) göre de karşılaştırmalı eğitimde karşılaşılan en büyük sorun onun istismar edilmesidir. Bu da iki şekilde olmaktadır. Bunlardan ilki; şişirilmiş verilerle bir ülkenin diğer ülkeden daha ileride gösterilmesidir. Gerçeği yansıtmayan ve bilimsel bir araştırma mantığına uymayan hilelerle, normalde eğitimde gösterildiği kadar başarılı olmayan bir ülkenin bazı uygulamaları örnek uygulama olarak gösterilebilir. İkinci istismar şekli ise; bazı sonuçların genellenerek eğitim sistemi hakkında hüküm verilmesidir. Örneğin sadece belirli sınav sonuçlarına göre öğrenci başarısının değerlendirilmesi uygun bir yaklaşım değildir. Bu nedenle hüküme varabilmek için sadece sonuçlar değil süreç de göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Yönetim**

Yönetim, bir kişinin tek başına üstesinden gelemeyeceği işler için bir araya gelen insanların iş birliği yaparak o işi yerine getirme sürecidir. Buna göre yönetim için; birden fazla insan, işbirli yapma ihtiyacı ve ortak bir amaca yönelik iş yapma isteğinin bulunması gerekmektedir (Aydın, 2014). Aynı amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanlar örgütleri oluşturmaktadır. İnsanlar bir örgüt altında bir araya gelebileceği gibi geçici olarak da bir araya gelebilmektedir. Dolayısıyla beraber birşeyler yapma ihtiyacı hisseden insanların varlığı yönetimi gerekli kılmaktadır (Saruhan ve Yıldız, 2013).

İnsanların tek başına karşılayabileceği veya karşılayamayacağı ihtiyaçları bulunmaktadır. Tek başına karşılayamayacağı ihtiyaçları onu işbirliği yapmaya yöneltmektedir. Bu şekilde bir araya gelen insanlar arasında da insanların yönlendirilmesi gerektiği için bir işbölümü yapılması gereği duyulmuştur. İnsanların amacın gerçekleştirilmesine yönelik beklentisi nedeniyle bir kişinin otoritesinin benimsenmesi kolay olmuştur (Fişek, 2015). Ortak amaç etrafında toplanan insanların bir otoritenin yönlendirmesi ile; eldeki kaynakların amacı gerçekleştirebilme yönünde sarf edilmesi yönetim kavramını doğurmuştur. Yönetim, amaçların gerçekleştirilmesi üzere eldeki madde ve insan kaynaklarının sistemli bir şekilde kullanıldığı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2013).

Toplumda birlikte yaşayan insanların göz ardı edemeyeceği yönetim kavramı

insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır (Hodgkinson, 2008). Günümüzde kamu ve özel sektör için; kamu yönetimi ve işletme yönetimi olmak üzere ayrı iki yönetimden bahsedilse de bu iki yönetimi birbirinden ayırmak mümkün değildir. Kamu yönetimi ve işletme yönetiminin farklılıktan çok benzerliğinin olması nedeniyle iki ayrı yönetimden bahsetmek yerine tek bir yönetimden bahsedilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yönetim kavramı, kamuda olsun özel sektörde olsun akla gelebilecek her kurumun yönetimini kapsamaktadır (Gözler ve Kaplan, 2011).

Yönetim, bazı araştırmacılar tarafından üretim ile eş tutulduğu için önem verilen bir kavramdır. Yönetim, işletmeler için işgörenlerin işbirliği içerisinde çalışarak eldeki kaynaklardan en fazla verimi almasını ifade etmektedir. Üretim yapmak üzere kurulan örgütlerdeki yönetimin etkililiği, üretimin fazla olmasına göre değerlendirilmektedir. Yönetim; örgütün sahip olduğu malzeme, para, makine ve insan gücü gibi unsurların sevk ve idare edilerek verimli ve ekonomik bir şekilde kullanılması sürecidir. Yönetim kavramı, hem işletme yönetimi hem de kamu yönetimi kast edildiğinde, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek söz konusu olduğu için her iki alanı da kapsayan bir kavramdır (Tortop, İşbir, Aykaç, Yayman ve Özer, 2012).

İnsanların ihtiyaçlarının olmaması ve bir amacın olmaması düşünülemez. Hatta yönetim için en eski sanat olduğu yorumları yapılmaktadır. Fakat yönetimin varlığı bu kadar eski olmasına rağmen yönetim üzerine yapılan bilimsel çalışmalar çok da eski sayılmaz (Yılmaz, 2008). Yönetimin bilimsel olarak incelenmesi ve yönetimle ilgili kuramların ortaya çıkmasına, Woodrow Wilson tarafından 1887 yılında yazılan “İdarenin İncelenmesi” makalesi öncülük etmiştir. Bu makale ile kamu yönetimi bir disiplin olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Yönetimin bilimsel bir alan olmasını sağlayan bu makaleden sonra yönetim, insanların ilgisini daha çok çekmeye başlamıştır (Ergun, 2004).

Sanayi Devrimi ile birlikte insanların toplu olarak çalışması ve daha çok işbirliğine ihtiyaç duyması; örgütlerin sayısını arttırarak insanların yönetilmesine daha çok ihtiyaç oluşturmuştur. İnsanların hayatlarını devam ettirebilmek için bir işte çalışmasının gerekmesi ve bunun için de çoğunlukla bir örgüte üye olmak zorunda

olması, yönetimi insan hayatının bir parçası haline getirmektedir (Hodgkinson, 2008). Sanayi Devriminden sonra yönetimin insan hayatında daha fazla yer kaplaması, Wilson'ın makalesi ile birlikte yönetime bilimsel olarak yaklaşılmasını gerekli kılmıştır. Yönetime yönelik bilimsel yaklaşım 1930'lu yıllara kadar devam etmiş ve bu yaklaşım "bilisel yönetim" olarak anılmıştır. Yönetimde bilimsel ilkelerin kabul edilmesiyle hukuk ve siyaset alanlarından uzaklaşarak, verimliliğin gözetildiği bir alan haline dönüşmeye başlamıştır (Kalfa, 2009).

Yönetimin kuramsal temellerinin atılmasından sonra Henri Fayol, Frederick Taylor ve Max Weber gibi isimler sayesinde uygulama alanı bulmuştur. Bu isimlerin temsilciliğini yaptığı bilimsel yaklaşımda, o dönemdeki teknolojik gelişmeler ve bilimsel bulgular yönetim alanında kullanılmıştır. İnsanın doğuştan tembel olduğu ve dışarıdan zorlanarak çalışmaya istek duyabileceği görüşü, bu dönemde insana verilen kıymeti yansıtmaktadır. Yine de yönetimin bilimsel bir temele oturmaya başladığı bu dönem, yönetimin bir bilim olarak gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Verimliliğin ön planda tutularak getirilen yönetim anlayışı 1929 yılında Amerika'da başlayan ekonomik krize kadar devam etmiştir (Morgan, 1998).

1929 Yılında Amerika'da başlayan ekonomik kriz tüm dünyayı etkisi altına almış ve yönetim de bundan etkilenmiştir. Krizden kurtulmak için devletlerin ekonomiye yaptıkları müdahaleler, bilimsel yönetim anlayışını da sorgulanmasına sebep olmuştur. Çünkü devletin ekonomiye müdahale etmek zorunda kalması, yönetimde bir başarısızlığı göstermiştir. Bilimsel yönetim yaklaşımında insanın mekanik bir varlık, bir verim makinesi olarak görülmesi sorgulanmıştır. Dolayısıyla yönetim alanında bir arayış ortaya çıkmıştır (Fişek, 2015).

Bilimsel yönetimin katı ve dar bulunması nedeniyle eleştirilmesi yaşanan ağır ekonomik krizle birleşince, örgütlerde insana daha fazla kıymet verilmesi ihtiyacı göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır. Bunun neticesinde Mary Parker Follet öncülüğünde "İnsan İlişkileri Yaklaşımı" başlamıştır. Elton Mayo ve arkadaşlarının yaptığı "Hawtorne Araştırmaları" da insan ilişkileri yaklaşımının gelişmesini sağlamıştır. Aydınlatmanın çalışanlar üzerindeki etkisinin incelendiği Hawthorn Araştırmalarında, bilimsel yönetim yaklaşımının insana bakışının aksi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda insanın sadece para ile

güdülenmediği ve sosyal ilişkilerin örgüt içinde önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bilimsel yönetim yaklaşımında örgüt ön planda tutulurken, insan ilişkileri yaklaşımıyla beraber işgörene ağırlık verilmeye başlanmıştır (Aydın, 2014).

Yönetimin bir bilim halini alması ve öneminin anlaşılması nedeniyle bu alana olan ilgi artarak devam etmiş ve yapılan birçok araştırmayla alanın gelişimi devam ettirilmiştir. Yönetimde insan ilişkileri yaklaşımı da zaman geçtikçe bazı eksiklikleri dikkat çekerek eleştirilmiştir. Bu yaklaşımın özellikle örgütü ve örgütün yer aldığı çevreyi önemsemediği ve çevre ile olan etkileşimin göz ardı edildiği düşünerek eleştirilmiştir. Bunun neticesinde örgütleri çevre ile etkileşim halinde olan canlı sistemler olarak tasavvur eden çağdaş kuramlar geliştirilmiştir. Yönetime sistem yaklaşımları, bilimsel yönetim yaklaşımı ve insan ilişkileri yaklaşımının bir nevi sentezi durumundadır. Çağdaş yaklaşımla birlikte örgütlerin çevreye uyum sağlaması zorunluluğu ve çevreye göre değişmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Tortop, İşbir, Aykaç, Yayman ve Özer, 2012).

Başkalarıyla beraber ya da başkaları aracılığıyla işleri verimli ve etkin bir biçimde yerine getirme süreci olan yönetim, verimlilik ve etkinliğe göre değerlendirilmektedir. Bu ifadelerden verimlilik en az kaynakla alınabilecek en fazla ürünü elde edilmesini, etkinlik ise örgütün amaçlarına uyumlu işlerin yapılmasıdır. Bu yüzden yönetim açısından hem “doğru işi yapmak” hem de “iş doğru yapmak” gerekmektedir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). İnsanların yer aldığı büyük küçük her örgüt için söz konusu olan yönetim kavramı, aileden başlayarak devlete kadar genişleyen birimlerin faaliyetlerini içermektedir. Hayatla iç içe olan ve çok geniş bir kavram olan yönetim genel olarak aşağıdaki özelliklere sahiptir (Eryılmaz, 2009);

- Yönetimin söz konusu olabilmesi için iki veya daha fazla kişinin varlığı gereklidir. Bir insanın tek başına yapabileceği işler için yönetimden söz etmek doğru olmayacaktır. Tek başına üstesinden gelemeyeceği bir iş karşısında insanlar örgütlenmeye ihtiyaç duymaktadır.

- Yönetim süreci; amacın belirlenmesi, planlama, örgütleme, denetim, kaynak bulma, koordinasyon ve yönlendirme gibi öğelerden meydana gelmektedir.
- İnsanların yerine getirmeleri gerekli görevlerin ve sergilemesi gerekli rollerin önceden belirlendiği formal örgütlerde yönetim, hiyerarşik bir düzende gerçekleşmektedir.
- Faaliyetleri oluşturan unsurların arasında bir uyumun ve bütünlüğün bulunmadığı durumlarda yönetimden söz edilememektedir. Bu yüzden yönetim, bir düzene sahip faaliyetlerden oluşmaktadır. Çünkü amaçların yerine getirilebilmesi için çeşitli eylemlerin koordinasyonu gerekmektedir.
- Gerçekleştirilmesi gereken amaçlar yönetimi gerekli kıldığı için yönetimi oluşturan faaliyetler amaçsaldır. Yönetimin varlığını borçlu olduğu amaçlar, yönetsel süreçte farklı eylemlerle somutlaştırılmaktadır. Amaçlar yönetimin varlık sebebi olduğu gibi örgütteki insanların da örgütte yer alma sebebidir. İnsanlar örgüte belli amaçları yerine getirmek üzere katılmaktadır.

Yönetim; amaçları, ihtiyaçları, tutkuları ve beklentileri birbirinden farklı olan insanları bir araya getirerek onlara iş yaptırma sanatıdır. Bu yüzden yönetimin bir işlevi de; örgütü oluşturan insanların amaçları ile örgütün amaçlarını birbirine uydurarak verimli ve etkin bir şekilde işlerin yapılmasını sağlamaktır. İnsanın verim makinesi olmadığı görüşü artık hakim olduğuna göre insanın zorlamayla ya da kendiliğinden örgütün amaçlarına yönelik çalışmasını beklememek gerekmektedir. İnsanlar kendi amaçları için kendiliğinden hareket ederken örgütün amaçlarını gerçekleştirme yönünde aynı isteği gösteremeyebilmektedirler. Bu da yönetimi mekanik olmaktan çıkarıp bir sanat yapmaktadır (Şahin, 2004).

Yönetim geçmişten günümüze nasıl tanımlanırsa tanımlansın, yönetim için en önemli unsur onu insani yönüdür. Bir yönetimin “iyi” olarak adlandırılabilmesi, insan unsurunu uygun bir şekilde yönlendirmesine, mevcut insan kaynağının etkili

olarak amaçlar doğrultusunda hareket ettirilmesine bağlıdır. Her insan birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Birbirlerinden farklı istek, inanç, değer, tutku ve hisleri bulunmaktadır. Bu yüzden insanlar karmaşık varlıklardır. Bu da yönetime bir sanat olma özelliği katmaktadır. Yönetimin başarılı olabilmesi hem örgütün hem de işgörenlerin çok iyi tanınması ve ikisinin tatmin edilmesine bağlıdır. İster özel sektörde isterse kamu alanında faaliyet gösteren bütün örgütlerin başarısı, yönetimin başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Şahin, 2010). Yönetimin bir bilim olarak ortaya çıkmasından günümüze kadar yönetimin daha başarılı olabilmesi için çalışmalar yapılmış ve değişen koşullara göre yeni çalışmalar yapılmasına devam edilmektedir (Tortop vd, 2012).

### **Yönetici**

Bir örgütün amaçlarına ulaşabilmek için gerekli faaliyetlerin planlanması ve organize edilmesi sorumluluğunu içeren sosyal işleme yönetim, örgütün sahip olduğu bütün kaynakların sistemli ve karlı bir şekilde kullanılmasına da yönetim faaliyeti denmektedir. Yöneticinin tanımlanmasına dair farklı kesimler farklı cevaplar vermektedir. Fakat yöneticinin ifade ettiği anlam, her kesime göre değişmekle beraber; yönetim faaliyetlerini yerine getiren kimselere ise yönetici denilmektedir. Yönetim faaliyetlerini gerçekleştirmesinin beklendiği yöneticilik, başkalarına iş gördürmesi gerektiği için bir sanat, rakamlar ve olaylar gibi ölçülebilen unsurlar içerdiği için bir bilim olarak değerlendirilmektedir (İmrek, 2003).

Yönetim görevi kendiliğinden gerçekleşen faaliyetlerden oluşmamaktadır. Örgütlerde yönetim görevini üstlenen kişiler vardır ve bunlar yönetici olarak adlandırılırlar. Yönetimin karışık işlevlerini yöneticilerin yerine getirmesi beklenmektedir. Üyesi bulunduğu örgütün amaçlarını gerçekleştirme görevi yöneticilerin üzerinde bulunduğu için örgütün yapısını ve prosedürlerini kullanan kişi yöneticidir. Yöneticinin, örgüt amaçlarını yerine getirebilmek için çalışanları etkilemesi beklenmektedir (Aydın, 2014). Bu yüzden insanları, amaçlar doğrultusunda sevk ve idare etmesi gerekmektedir. Daha geniş anlamda zaman zaman amir, önder ve lider sözcükleri ile de ifade edilen yöneticiler; emri altında bulunan personelin çalışmasından sorumlu olan, emir ve kumanda eden kişilerdir (Tortop vd, 2012).

Tarih boyunca insanlar yöneten veya yönetilen olmuştur. Günümüzde insan, eskiye göre daha çok toplumsal bir varlık olduğu için diğer insanlarla işbirliğine ihtiyaç duymaktadır. Yaşamını devam ettirebilmek için bir örgüte üye olan insanlar ve örgütler için yönetici büyük önem taşımaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Yönetici, örgütte yönetme çalışmalarını yürütmektedir. Bir örgütün bütün çalışmalarının, başarıyı arttıracak şekilde uyumlu hale getirilmesi yöneticinin başarılı yönetimi ile mümkün olabilmektedir (Tortop vd, 2012).

### **Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerine daha önce saptanmış amaçlara ulaşmak üzere madde ve insan kaynaklarının sağlanarak politika ve kararların etkili biçimde uygulandığı bir alan olarak kendisini göstermektedir (Üstüner ve Cömert, 2008). Örgütler için yönetimin varlığı gerekli olduğu gibi eğitim örgütleri için de eğitim yönetimi bir ihtiyaçtır (Kauko, Takala ve Rinne, 2018). Eğitim yönetimi, eğitim hizmetlerinin üretilmesinden sorumlu madde ve insan kaynaklarının yönlendirilmesi konusunda önemli işleve sahiptir. Yönetimin hızlı bir gelişme gösterdiği ondokuzuncu yüzyılda eğitim yönetimi de gelişmiş ve yönetim anlayışındaki değişik yaklaşımlardan etkilenecek günümüze gelmiştir (Aslanargun, 2007).

Eğitim yönetiminin, kamu yönetiminin bir alt birimi olarak ortaya çıkması ile uzun yıllar bir bilim olup olmadığı tartışması yaşanmıştır. Bu konuda bir disiplin veya bilim olmanın gereklerine bakılarak eğitim yönetiminin bir bilim olduğu artık genel kabul haline gelmiştir (Kauko ve Wermke, 2018). Eğitim yönetiminin kurumsal temellere sahip olması, bilimsel bilgi üretilmesi, bu alanda akademik yayınlar yapılıyor olması ve eğitim yönetimi birliklerinin varlığı ile eğitim yönetiminin, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayan bir bilim olduğu ortaya konmaktadır (Balcı, 2008).

Birçok yönden kamu yönetimine benzeyen ama kendine özgü yönleri nedeniyle kamu yönetiminden ayrılan eğitim yönetimi, eğitimin özgünlüğü ve hammaddesinin insan olması nedeniyle kendine özgü bir yapıya sahiptir (Reimers, 2020). Herhangi bir örgütün yönetiminde verim önemsenirken eğitim yönetiminde amaç geleceği şekillendirmektir. Toplumsal bir örgüt olan okullarda yetişecek

insanın göz önünde bulundurularak eğitim yönetimi ile geleceği kontrol altına alma girişiminde bulunmaktadır (Aydın, 2014).

19. Yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan eğitim yönetimi, bir meslek olarak gelişme göstermiş ve bilimsel bir çalışma alanı olarak kabul edilmiştir (Ahmadi ve Saghabashi-naeini, 2020). Eğitim yönetiminin bir bilim olarak ortaya çıkıp günümüze kadar olan gelişimi üç tarihsel dönemde ele alınabilir. 1900 Yılından 1950'li yıllara kadar olan birinci evre eğitim yönetiminin ABD'de ortaya çıkışı ve bilgi temelini inşası, 1950'li yıllardaki ikinci evrede teori hareketi ile gelişiminin ivme kazanması ve 1970'li yıllarda başlayan üçüncü ve son evre de teori hareketine yöneltilen eleştiriler üzerine eğitim yönetiminde bilginin nasıl üretilmesi gerektiğinin sorgulanmaya başlandığı dönemdir (Özdemir, 2017).

Eğitim yönetiminin ortaya çıkması ve gelişmesi ile alanda bir zenginlik yaşanmıştır. Her ne kadar son dönemde alanda üretilen bilgi daha çok sorgulanır olsa da eğitim konusunda daha iyinin bulunması açısından bunun olumlu bir durum olduğunu söylemek mümkündür (Helms Jørgensen, Järvinen ve Lundahl, 2019). Balcı'ya (2008) göre eğitim yönetiminin ondokuzuncu yüzyılda ABD'de düşünsel alt yapısı oluşmuş ve yönetim biliminin gelişmesiyle eğitim yönetimi de 1900'lü yılların başlarında bilimsel olarak gelişmeye başlamıştır. Eğitim yönetimi, Avrupa'daki gelişimi ile kurumsallaşmaya başlamış ve okullarda verilen eğitimler daha sistemli hale gelmeye başlamıştır. Eğitim yönetiminin Türkiye'de önem kazanması ise 1950'li yılları bulmuştur. 1953 Yılında Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi'nin (TODAİE) açılması, 13 Şubat 1962 tarihinde alınan kararla hayata geçirilen Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) ve ihtiyaç duyulan eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin açılması ile Türkiye'de eğitim yönetimine ayrı bir önem verilmiştir.

Dünyada ve Türkiye'de eğitim yönetiminin bir bilim olarak kabul edilmesi, eğitime verilen önemi arttırmış ve eğitimden beklenenlerin gerçekleşmesini kolaylaştırmıştır. Her ne kadar eğitim yönetiminin bilimleşmesi, yönetimin bilimleşmesi ile beraber olsa da eğitim kurumlarının olduğu her devir için bu kurumların yönetiminin söz konusu olduğu bir gerçektir (Duvander, Mussino ve Tervola, 2021). Yönetimin örgütlerde bulunan madde ve insan kaynaklarını en doğru



şekilde kullanarak amaçlara ulaşma beklentisi, eğitim yönetimi için de belirleyici olmuş ve hammaddesi insan olan eğitim kurumlarının yönetimi önemli hale gelmiştir (Thomsen ve ark. 2017). Çünkü toplumların geleceğini belirleyen insanların eğitilmesi ve bu eğitimin amaçlara uygun olacak şekilde yönetilmesi, sadece ürün meydana getiren örgütlerin yönetiminden daha önemlidir. Eğitim yönetimi bilimleşmeden önce de eğitim kurumlarının yönetilmesi söz konusuydu. Zaten eğitim yönetiminin kamu yönetiminden ayrılması ile eğitime özgü bir yönetim, eğitim yönetiminin ayrı bir bilim olarak gelişmesiyle gerçekleşmiştir (Yan ve Yu, 2021).

Eğitim yönetiminin, yönetimdeki gelişmelerin eğitim üzerine yansımaları ile şekillendiği görülmektedir. Yönetimdeki gelişmeler, mal üreten örgütlere ve eğitim örgütlerine benzer şekillerde yansırken eğitimin kendine özgü yanları nedeniyle bazen olumsuz etkilendiği dikkat çekmektedir (Engelbrecht ve ark. 2017). Bursalıoğlu'ya (2010) göre örgütlerin daha çok verim üzerine yönetilmeye başladığı klasik yönetim anlayışı ile eğitim ve okul yöneticisi birer verim uzmanı olarak değerlendirilmiştir. Klasik yönetim anlayışı ile eğitim yönetiminde etkililik ve verimlilik önem kazanmıştır. Klasik yönetim anlayışının eğitim yönetimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü daha önce entellektüel yetiştiren eğitim kurumları artık üretici yetiştirmeyi hedeflemeye başlamıştır. Eğitime bir yatırım olarak bakılmaya başlanmış, psikolojik ve sosyal yönler göz ardı edilmiştir (Anioł, 2020).

Eğitim örgütlerinin kendine özgü yanlarının neoklasik yönetim anlayışında insanı ön plana alan yaklaşımla dikkate alınmaya başlandığı görülmektedir. Okulların, ürün üreten örgütlerden farklı olarak değerlere dayalı örgütler olduğunun görülmesi ile eğitim yönetimi kendine özgü yanlarıyla gelişme göstermeye başlamıştır. İnsan ilişkileri yaklaşımı, eğitim kurumlarının yönetimi kadar verilen eğitimin içeriğini de etkilemiştir (Kalalahti ve Varjo, 2020). Çocuğun hayata hazırlanmasının ve uyumunun önemsenmesiyle, eğitim örgütlerindeki verimlilik baskısı azalmıştır. Bu anlayışla okulun başarı ölçütlerinden birisi, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama olmuştur. Eğitim örgütlerindeki informal grupların varlığının da fark edildiği insan ilişkileri yaklaşımı ile eğitim yönetiminin ruhuna uygun bir yönetim anlayışı gelişmeye başlamıştır (Aydın, 2014).

Modern kuramlar olarak da isimlendirilen sistem yaklaşımları ile eğitim örgütlerinin yönetimdeki gelişmelerden diğer örgütlerden farklı olarak etkilendiği görülmektedir. Bunda eğitim yönetiminin bir bilim olarak belli bir gelişme kaydetmesinin etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Taubayeva, ve Malayeva, 2020). Sistem yaklaşımları ile eğitim örgütlerinin toplumsal örgütler olduğu ve açık bir sistem olarak çevresi ile sürekli etkileşim halinde olduğu görüşü, eğitim yönetimini olumlu etkilemiş ve eğitim kurumların yönetimi konusunda uygun bir yaklaşım sağlamıştır. Okuldaki öğretmen, öğrenci, yönetim ve sınıf gibi etkenler alt sistem; milli eğitim müdürlüğü ve merkez örgütler de üst sistem olarak değerlendirilmiştir. Okulun dışındaki sistemler, okulun çevresi olarak kabul edilmiş ve okulun çevresiyle etkileşimiyle beraber ondan farklılaşması da beklenmiştir (Bursalıoğlu, 2010).

Eğitim yönetiminin bilimsel olarak gelişmesi ve gerekli bilginin eğitim yönetimi araştırmacıları tarafından sağlanması ile yönetimdeki gelişmelerden daha olumsuz yönde etkilendiği dikkat çekmektedir. Eğitim yönetimindeki kuramsal bilginin zayıf olduğu dönemlerde eğitim örgütleri, yönetimdeki gelişmelerden işletme örgütleri gibi etkilenmiştir. Fakat eğitim yönetiminin gelişmesiyle, sadece yönetim değil diğer alanlardaki bilgileri de özümseyerek eğitim yönetimine mal ettiği görülmektedir. Aydın'a (2014) göre eğitim örgütlerinin amaçlarının açık ve kesin olmaması ile diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Bu nedenle yönetimdeki gelişmeler işletme örgütleri için çok şey ifade ederken, eğitim örgütlerinin başka ihtiyaçları olabilmektedir. Eğitim örgütlerindeki "karmaşıklık" nedeniyle, eğitim yönetimi disiplinler arası bir alan olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle Balcı'ya (2008) göre eğitim yönetiminin kendi bilgisini üretmesine ve farklı disiplinlerden faydalanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim yönetiminin yararlandığı alanlardan biri de karşılaştırmalı eğitimidir. Farklı ülkelerin eğitim yapılarının incelenmesi eğitim yönetiminin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Farklı ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi ile eğitimin yönetimi kolaylaşmaktadır. Farklı ülkelerin eğitim yönetimi, eğitim sisteminden ayrı düşünülmemeyeceği için karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının eğitim yönetimi açısından önemi ortaya çıkmaktadır (Orlowski, 2018). Bu sebeple Türkiye ile

Finlandiya'daki okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminin incelendiği bu araştırmada da iki ülkenin okul öncesi eğitim yapısı incelenerek eğitim yönetimi hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Disiplinler arası bir çalışma alanı olan karşılaştırmalı eğitim, başka bir disiplinlerarası çalışma alanı olan eğitim yönetimine nasıl katkılarda bulunabileceğini bu araştırma ile görmek mümkündür. Sadece yönetim bilimine bağlı kalmayarak ihtiyaca göre eğitim dışındaki alanlardan da faydalanarak kendisini zenginleştiren eğitim yönetimi, farklı disiplinlerden yararlanmayı sürdürerek gelişimini ve zenginleşmesini devam ettirmektedir.

### **Okul Yönetimi**

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlandırılarak okul örgütüne uygulanmasıdır. Okul yönetimini genel olarak eğitim sisteminin yapısı ve amaçları sınırlamaktadır. Yönetimin eğitime uygulanması ile eğitim yönetimi, eğitim yönetiminin de okula uygulanması ile okul yönetimi ortaya çıkmaktadır (Muhonen ve ark. 2020). Eğitim yönetimi, okul yönetimini kapsamakla beraber bütün eğitim kurumlarını içerisine alan bir yapıdadır. Eğitim yönetiminin belirlediği eğitim felsefesi okul yönetimi tarafından özümseren okula uygulanmaktadır. Okul yönetimi, eğitimle ilgili genel kararları okulun çevre şartlarını da göz önünde bulundurarak bilgi ve becerisini kullanarak uygulayan kişidir (Bursalıoğlu, 1999).

Okul yönetiminin uygulama alanı okullardır. Bir eğitim örgütü olan okul, sosyal bir sistem olarak görülmektedir (Bursalıoğlu, 2010; Hoy ve Miskel, 2012; Aydın, 2014). Eğitim yönetiminin okul yönetimini kapsamasına rağmen eğitim sisteminin, dolayısıyla eğitim yönetiminin etkililiği okulun iyi yönetilmesine bağlıdır. Çünkü eğitim yönetiminin esas konusu olan eğitim hizmeti okulda üretilmektedir. Okulun dışındaki eğitim kurumları, okulun ihtiyaçlarını karşılamak ve daha iyi bir eğitim hizmetinin verilmesine yardımcı olmak için vardır. Bu yüzden okulun olmadığı yerde diğer eğitim kurumlarının varlığından ve eğitim yönetiminden söz edebilmek mümkün değildir (Başaran ve Çınkır, 2013).

Eğitim yönetimi, okulun da içinde bulunduğu eğitim sisteminin tamamı ile ilgilenirken; okul yönetimi, okul düzeyindeki sorunlarla ilgilenmektedir. Yani eğitim yönetimi eğitime makro bir bakış açısı ile yaklaşırken, okul yönetimi eğitime mikro

düzeyde yaklaşmaktadır (Erdoğan, 2004). Okul yönetimi, eğitime ilişkin karar ve politikaların uygulanması ile ilgilenmektedir. Bunu yaparken madde ve insan kaynaklarının koordine edilmesi ve insanların çabalarının yönlendirilmesi konusunda yönetimin ilke ve yöntemlerinden yararlanmaktadır (Aydın, 2014).

Eğitim sisteminin ve eğitim yönetiminin okul etrafında şekillendiği dikkat çekmektedir. Okulu bu kadar önemli yapan noktanın, eğitimle ilgili gelişmelerin uygulama yeri olduğu görülmektedir. Başaran ve Çınkır'a (2013) göre okul; önceden belirlenmiş eğitsel amaçlara uygun bilgi, beceri ve tutumun öğrencilere kazandırıldığı örgüttür. Öğrenme davranışı insanların yaşamları boyunca devam etmesine karşın okulda süresi, hedefi ve yöntemi belirli olan planlanmış bir öğretim yapılmaktadır. Genel olarak öğrencilere eğitim ve öğretim hizmetinin verildiği bir eğitim örgütü olan okullar, verildiği eğitimin içeriği ve niteliğine göre farklı isimlerle anılmaktadır. İlkokul, ortaokul, lise, meslek, teknik ve eğitim merkezi gibi isimlerle anılan okullarda farklı içerik ve nitelikte eğitim hizmeti verilmektedir.

Okulun eğitim sistemi içindeki yeri onu önemli hale getirmektedir. Dolayısıyla okul yönetimi de eğitim sistemi için önem taşımaktadır. Yönetimin örgütü amaçlarını gerçekleştirerek yaşatma görevi nedeniyle okul yönetimi, okulun yaşamasında öneme sahiptir. Yönetim tanımlarının yöneticilere verdiği yetki ve sorumluluklar, okul yönetiminin değerini arttırdığı kadar önemini de arttırmaktadır (Bursalıoğlu, 1999).

Eğitim alanındaki gelişmelerin uygulanma yeri ve değişimlerin merkezi okullar olduğu için istenilenlerin başarı ile gerçekleştirilmesinde, okuldaki madde ve insan kaynaklarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimdeki başarı, okuldaki insanların etkili bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. İnsanların eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik gayret göstermesi okul yönetiminden beklenmektedir. Bu bakımdan eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olan okul yönetimi, sorumluluğu açısından eğitim yönetimi kadar önemlidir (Çelikten, 2001).

Yönetimin en önemli amacı örgütün yaşamını devam ettirmek olduğu gibi okul yönetiminin de görevi okulu amaçlarına uygun bir şekilde yaşatmaktır. Bu da

okuldaki kaynakların verimli ve etkili bir şekilde kullanımıyla mümkün olabilecek bir durumdur. Okul yönetiminin önemi, yönetim görevini üstlenecek kişileri de önemli hale getirmektedir. Dolayısıyla okul yönetiminden sorumlu kişilerin genel olarak okul yönetiminden beklenen sorumlulukları yerine getirebilecek yeterliğe sahip olması beklenilmektedir. Okul yönetiminin belli sorumlulukları bulunmakla birlikte bu sorumlulukları üzerine alıp okulu amaçlarına göre yönetecek yöneticilere ihtiyaç bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 1999).

### **Okul Yönetiminin Sorumluluğu**

Okul yönetimi, okul örgütünün yönetimi olduğu için okul yönetimini anlamak okulu anlamaktan geçmektedir. Okul, kar amaçlı kurulan örgütlerden farklı olduğu için okulun yönetimi de diğer örgütlerin yönetiminden farklı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu sebeple okul örgütünün anlaşılmasının okul yönetiminin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bursalıoğlu'ya (1999) göre okul örgütü aşağıdaki özelliklere sahiptir;

- Okul örgütünü diğer örgütlerden ayıran en temel özellik hammaddesinin insan olmasıdır. Okul, toplumdan kendisine gelen ve geri topluma dönen insan üzerinde çalışmaktadır.
- Okulda çeşitli değerler bir araya gelir ve çatışma kaçınılmaz olur. Okulun görevi bu çatışmaları uzlaşmayla sonuçlandırmaktır.
- Okulun değerlendirilmesi diğer örgütler gibi kolay değildir. Okulun amaçlarının karmaşık olması ve eğitimle insana kazandırılması hedeflenen davranışların kontrolünün zorluğu, okulun değerlendirilmesini güçleştirmektedir.
- Okul ile eğitimin amaçlarına yönelik yapay ve özel bir çevre oluşturulmaktadır. Bu yönüyle okul ortamını bir laboratuvar ortamı gibi görmek mümkündür.
- Okul çevresi ile sürekli etkileşim halinde bulunması nedeniyle çevredeki formal ve informal örgütlerden etkilenmektedir.

- Okul, toplumun kültürünü değiştirebilecek örgütlerin başında gelmektedir.
- Okul bürokratik bir örgüttür. Bu nedenle özerk olmayan yapısı, alınacak kararların niteliğini etkilemektedir.
- Her örgütün olduğu gibi okul örgütü de kendisine özgü bir kişiliğe sahiptir.

Eğitimin herhangi bir örgütte gerçekleşen üretime doğrudan doğruya benzememesi nedeniyle okul yönetimi kendine özgü yönlelere sahiptir. Bu yüzden okullar herhangi bir örgütten ayrıldığı gibi sorumlulukları da kendine özgüdür (Erdoğan, 2004). Eğitim hizmeti halka, okul öncesi eğitimden başlanarak yükseköğretime kadar okullarda verilmektedir. Bu nedenle okul dışındaki eğitim örgütlerinin kötü yönetilmesi, okulun kötü yönetilmesi kadar büyük bir zarar veremez. Diğer yandan eğitim yönetimi bağlamında eğitim konusunda asıl yönetim tecrübesi okullarda edinilir. Okulu yönetme tecrübesi kazanmayan veya okuldan uzak bir eğitim yöneticisinin eğitimde başarı göstermesini beklemek zordur. Bu bakımdan okul yönetiminin sorumluluğu, okul yönetiminin öneminden kaynaklanmaktadır (Başaran ve Çinkır, 2013).

Okul yönetiminin sorumlulukları okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden okul yönetimini sorumluluğu olarak, gerçekleştirilmesi beklenen görevler ve bu görevleri yerine getirebilecek yönetici yeterliğine sahip olmak şeklinde değerlendirilebilir. Çünkü okul yönetimini, yönetimden sorumlu kişiler olan yöneticilerle birlikte düşünmek gerekmektedir. Okul yönetiminin sorumluluğunu; kaynak bulma ve koruma, teknik yeterlik gösterme, kaynakların eşgüdümlemesi ve değerlendirme olarak dört boyutta ele almak mümkündür (Aydın, 2014).

Okul yönetimi öncelikle açık bir sistem olarak kabul edilen okula kaynak sağlamakla sorumludur. Eğitim araç gereçleri, binalar ve paranın yanında öğrenci ve öğretmenler de kaynak olarak değerlendirilmektedir. Okul yönetimi okula kaynak sağlamakla beraber bunları korumakla da sorumludur. Okul yöneticisinin, okul

yönetiminden beklenen sorumlulukları üstelenip görevlerini başarıyla yerine getirebilecek donanımına da sahip olması gerekmektedir. Bu noktada okul yöneticisinin seçilmesi ve yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Okul yöneticiliği görevine seçilecek kişinin bu yeterliğe sahip olması veya yetiştirilmesi yoluyla yeterlik kazanması beklenmektedir (Bursalıoğlu, 1999).

Okul yönetiminin diğer bir sorumluluğu da kaynakların ve olanakların eşgüdümlemesidir. Her ne kadar okul yöneticisi kendisinden beklenen yeterliğe sahip olsa da bu yeterlikleri uygulamaya başarılı bir şekilde yansıtması beklenmektedir. Okul yöneticisi yönetim konusunda bilgili ve başarılı olmalıdır. Son olarak okul yönetiminin değerlendirme sorumluluğu vardır. Yönetimin varlık gayesi olan örgüt amaçlarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ancak değerlendirme yapılması ile mümkündür. Okul yönetimi, eğitimin bir süreç olması nedeniyle hem süreci hem de ulaşılan sonuçları izlemek ve değerlendirmekle yükümlüdür. Değerlendirmenin amacı, eğitim uygulamalarının başarısının tarafsız bir şekilde ortaya konmasıdır (Aydın, 2014).

### **Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler**

Okulun yönetimi açısından etkili olacak öğeleri iç ve dış olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Okulun yapısında olan ve okulu meydana getiren faktörler iç öğeler, okulun dışında olmasına rağmen okulu etkileyen faktörler de dış öğelerdir (Bursalıoğlu, 1999). Okul yönetiminde rol oynayan iç ve dış öğelerin ortaya konması, okul yönetiminin önemini ve zorluğunun anlaşılması bakımından değer taşımaktadır.

### **Okul Yönetiminde Rol Oynayan İç Öğeler**

Okulu meydana getiren yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel okul yönetiminde rol oynayan iç öğelerdir (Bursalıoğlu, 1999). Okul yönetiminde en önemli role sahip olan kişi bu görevde bulunan yöneticidir. Okul yöneticisi, okulu ilgilendiren iş ve işlemleri yapmakla yükümlüdür. Yönetici, okulu yönetsel ve eğitsel amaçları gerçekleştirecek şekilde yönetim süreçlerini etkili bir şekilde kullanması gereken kişidir (Başaran ve Çınkır, 2013). Okulun toplumdaki yeri nedeniyle okul

yöneticisinden beklenti de yüksektir. Eğitimin uygulama alanı olan okulun yöneticisinin başarısızlığı eğitim sisteminin başarısızlığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla okul yöneticisinin görevlerinin yanında bu görevleri yerine getirebilecek yeterliklere de sahip olması önem taşımaktadır (Aydın, 2014).

Okul yönetiminde rol oynayan her öge ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle eğitimin başarısı için her ögeye gerekli önemin verilmesi zorunludur (Bursalıoğlu, 1999). Öğrencilerin ilk öğretmeni anne babalarıdır. Fakat eğitim öğretim hizmeti bir uzmanlık gerektirdiği için öğretmenler bu işle görevlendirilmişlerdir. Toplumlarda öğretmenlik, anne-babalıkla eş tutulan saygın bir meslek olarak görülmektedir. Tarihte öğreten ile öğrenen arasındaki ilişki günümüzde okullarda devam etmektedir. Öğretmen, okullarda öğrencilere eğitimin amaçlarına uygun davranışlar kazandırmakla sorumlu kişilerdir. Okul eğitim ve öğretim hizmetinin sunulduğu kurum, öğretmen ise bu hizmeti sağlayan kişidir (Başaran ve Çınkır, 2013).

Okullarda eğitim hizmetinin aksamadan yürütmesine yardımcı olan fakat eğitimci olmayan personeller de bulunmaktadır. Bunlar memur, hizmetli ve işçilerdir. Eğitimci olmayan bu personelin eğitime doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkisi söz konusudur. Eğitime uygun bir ortamın devamı için bu kişilerin görevlerini aksaklık göstermeden devam ettirmeleri gerekmektedir. Eğitimci olmayan personelin sorumluluklarını yerine getirilmemesi durumunda okuldaki eğitimin olumsuz etkileneceği göz önünde bulundurulduğunda okul yönetimini etkileyen nasıl bir role sahip oldukları anlaşılacaktır (Bursalıoğlu, 1999).

İnsanın eğitime olan ihtiyacı zamanla çevresinden karşılanamayarak okullara ihtiyaç doğmuştur. Okullar insanın ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kısa sürede kazandırmaya çalışan kurumlardır. Dolayısıyla öğrenciler okulun varlık sebebidir (Başaran ve Çınkır, 2013). Öğretimi kontrol etmenin yolu öğrencilerin çevresini kontrol etmekten geçmektedir. Bu noktada okulun fonksiyonu, öğrencilere eğitimin amaçlarının gerçekleşebileceği bir çevre sunmaktır. Eğitimin amacı öğrenciler üzerinde gerçekleşeceği için öğrencilere okul yönetiminin öğrencilerin gelişimine dikkat etmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimin başarı ve başarısızlığı öğrencilerin gelişimini değerlendirmekle ortaya çıkmaktadır (Bursalıoğlu, 1999).



## Okul Yönetiminde Rol Oynayan Dış Öğeler

Okulun yapısında olmayan fakat onu etkileyen anne-baba, baskı grupları, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgüt okul yönetiminde rol oynayan dış öğelerdir (Bursalıoğlu, 1999). Öğrencinin ilk öğretmeni olan anne-babaların desteği eğitim açısından önemlidir. Okul yönetiminin de anne-babalarla olan iletişimi ile bu desteği sağlaması gerekmektedir. Anne-babalar, çocuklarını okula eğitim ve öğretim hizmetinden yararlanmaları için getirmektedir. Bir nevi müşteri konumundadırlar. Anne-babaların okuldan bir beklentisi olduğu için zaman zaman bu beklentilerin karşılanmaması çatışmaya yol açabilecek bir sorundur. Okul yöneticisinin anne-babalara hesap verme sorumluluğu olduğu için aileler okul yönetiminde rol oynamaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013).

Okulun çevresindeki sistemler olarak da görülebilecek dernek, toplumsal kuruluş ve sendikal örgütler gibi yapılar okul yönetimi üzerinde baskı oluşturabilecek gruplardır. Okul yönetimi, okul üzerinde olumlu veya olumsuz etki yapabilecek baskı gruplarını göz ardı etmesi mümkün değildir. İş piyasaları da okulda verilen eğitimi etkilemesi nedeniyle okul yönetiminde rol oynayan bir öğedir. Okuldan mezun olan öğrencilerin iş piyasalarında tercih edilip edilmemesi verilen eğitime göre belirlenmektedir. Bu nedenle okul yönetiminin iş piyasalarını yakından takip etmesi önemlidir (Bursalıoğlu, 1999).

Okulun bulunduğu toplum gibi okul örgütleri de ülkenin yönetiminden etkilenmektedir. Okulun bürokratik bir örgüt olması nedeniyle nasıl yönetileceği belli ilkelere bağlanmaktadır. Okul yönetimi, belirlenmiş amaçları okulun imkanları doğrultusunda yerine getirmekle yükümlüdür. Yönetim yapısından kaynaklı düzenlemeler, okul yönetiminin takip etmesi ve mutlaka uyması gerekli kurallar bütünüdür. Okul yönetiminin kanun ve yönetmeliklere kendi yorumunu katmadan, değiştirmeden uyması gerekmektedir. Bu durum bazen yönetim ilkeleri ile çelişen uygulamaların gerçekleşmesini de gerektirebilmektedir. Okul yönetimi açısından zorluk ise yanlış olduğunu düşünse, hatta daha sonra değişeceğinden emin olsa bile eğitimle ilgili yapılmış düzenlemelere uyması gerekmesidir (Başaran ve Çınkır, 2013).

Okul, eğitim örgütleri içerisindeki tek örgüt değildir. Dolayısıyla okul yönetiminin de uyması gerekli bir yönetim hiyerarşisi vardır. Bürokratik bir yapıya sahip olan okul yönetimine emirler yukarıdan aşağı doğru gelmektedir. Bu noktada okul yönetiminin merkez örgüt ile yaşadığı iletişimsizlik, eğitimin olumsuz etkilenmesine neden olabilecek bir niteliktedir. Okul yönetimi, ülke yönetimi ile bağlantısı merkez örgüt aracılığıyla belli bir silsilede gerçekleşmektedir. Bu yüzden birçok kişinin süzgecinden geçen kararlar okul yönetimine gelene kadar okul şartlarına uymayacak bir hal alabilir. Kararların alınma sebepleri ve uygulamadaki çelişkili sonuçlar okul yönetimini zor durumda bırakabilmektedir (Bursalıoğlu, 1999).

### **Okul Öncesi Eğitim**

Okul öncesi eğitim; doğumdan ilköğretim başlangıcına kadar olan süreyi kapsayan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak gelişim düzeylerine uygun zenginlikte bir çevre olanağı sağlanması gerekmektedir (Arnas, 2002). Çocukların gelişimleri, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda onların özellikleri göz önünde bulundurularak yönlendirilen bir eğitim sürecidir (Başal, 2007). Okul öncesi eğitim, ilköğretime başlama yaşından küçük olan çocukların eğitimini kapsamakta ve isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitim kurumları, ülkemizde başka öğretim kademelerindeki okullar kadar yaygın durumda değildir (Şişman, 2010).

İnsan hayatında en kritik dönem olmakla beraber en güzel yıllar olan okul öncesi dönemde, başka hiçbir dönemde görülmeyen hızla gelişim yaşanmaktadır. Bu yönüyle okul öncesi dönemde insan yaşamının başka hiçbir dönemiyle kıyaslanamayacak bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar zihinsel, duygusal, bedensel ve sosyal yönden şaşırtıcı bir hızla gelişmektedir. Çocuk bu dönemde çevresinden de olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu sebeple gelişimi boyunca çevreden derin bir şekilde etkilenen çocuğun okul öncesi yıllarda aldığı eğitim onun gelecek yıllarını şekillendirmektedir. Yapılan araştırmalar da okul öncesi yıllarda çocuğun almış olduğu eğitimin onun yetişkinliğini etkilediğini; kişilik, inanç, değer ve alışkanlıkları şekillendirdiğini göstermektedir. Günümüzde okul öncesi eğitimin değerini anlayan ülkeler, okul öncesi yıllara büyük önem vermekte ve eğitim

kurumlarında bu yılları kapsayacak eğitimler vermektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Ülkemizdeki eğitim sisteminde yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimden okul öncesi eğitim de etkilenmektedir. Okul öncesi eğitimle ilgili şimdiye kadar birçok çalışma yapılmıştır. Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan sorunlar, okul öncesi yönetimine ilgi çekmektedir. Okul öncesi eğitimin önemi nedeniyle okul öncesi yönetimine önem verilmesine ve okul öncesi eğitimin sorunlarını çözebilecek yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları; ilköğretim okuluna bağlı anasınıfı, bağımsız anaokulu ve diğer öğretim kurumlarına bünyesinde hizmet veren uygulama sınıfları olarak açılabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). Milli Eğitim Bakanlığı ile Çalışma Bakanlığı arasındaki düzenlenecek tüzükle de İş Kanunu'na tabi işyerlerinde okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına yönelik şartlar ve diğer hususlar belirlenmektedir. Ülkemizde okul öncesinin kıymetinin çok fazla anlaşılamadığı dikkat çekmektedir. İlköğretime daha fazla önem verilmesi nedeniyle okul öncesi eğitim, ilköğretimin gölgesinde kalarak hak ettiği önem gösterilememiştir (Sarpkaya, 2013).

### **Okul Öncesi Eğitimin Önemi**

Okul öncesi dönem, insanların çok hızlı bir gelişim gösterdiği ve öğrenmenin çok yoğun olduğu bir dönemdir. Okul öncesinde verilecek eğitime, bireyin gelecekteki yaşamını etkileyen davranışlar kazanması yönüyle çok özen gösterilmesi gerekmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Aile ortamında informal bir şekilde verilen eğitim okul öncesi eğitim kurumlarında planlanmış bir şekilde ve eğitim amaçlarına uygun olarak verilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar kendi yaş grubundan arkadaşlar edinerek akranlarıyla birlikte öğrenme imkanı bulmaktadır. Böylece çocuğun dil ve sosyal gelişimine katkı sağlanarak ilkokul eğitimine hazırlanmaktadır (Sarpkaya, 2013).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin, gelişmiş ülkelere oranla çok gerilerde

olduğu dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimin okullaşma oranı çok düşük olan ülkemiz gelişmiş ülkeleri bu konuda geriden takip etmektedir. Dünyada okul öncesi döneme verilen önem giderek artmakta ve eğitime başlama yaşı gittikçe aşağı çekilmektedir. Türkiye’de ilköğretime başlama yaşı zaman zaman değiştirilmekle beraber ilköğretime hazırlık niteliğinde olan okul öncesi eğitimin eksikliği çeşitli sıkıntılara yol açmaktadır. Okul öncesi eğitimin çocukların akademik başarısını etkilediği, bu dönemde okula giden ve gitmeyen çocukların karşılaştırılmasından fark edilmektedir (Şişman, 2010).

0-6 Yaş aralığını kapsayan ve çocuk gelişiminin çok hızlı olduğu okul öncesi yıllarında verilen eğitim çok uzun yıllar sonra bile etkisini göstermektedir. Bu dönemde verilen eğitim, sonraki yıllardaki öğrenme yeteneklerine de olumlu yönde katkılar sağlamaktadır (Arnas, 2002). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre zihinsel, psikomotor ve sosyal yönlerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu yüzden eğitim hayatına avantajlı olarak başlayan bu çocukların öğrenim hayatlarında diğer çocuklardan daha başarılı olduğu saptanmaktadır. Okul öncesi eğitimle eğitilebilir zeka özürlü çocukların bile zeka seviyesini en üst noktaya çıkarmak mümkün olabilmektedir (Sarpkaya, 2013).

Okul öncesi eğitim, çocukların eğitim kurumlarında toplumsal değerleri kazandığı ve ilköğretime hazırlanmalarını sağlayan bir eğitim sürecidir. Çocuklar okul öncesi eğitim aracılığıyla kendilerini ifade etmeyi öğrenmekte ve öz denetim kazanmaktadır (Gür, Koçak, Demircan, Uslu, Şirin ve Şafak, 2015). Okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun sanatsal becerileri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca kendisini ve başkalarını tanıyan çocuk toplumsal yaşama uyum sağlamaya başlamaktadır. Okul öncesi eğitimle bedensel ve zihinsel olgunluk kazanan çocuk ilköğretime hazır hale gelmektedir. Böylelikle okul öncesi eğitimin sonraki öğrenmelere katkılarını görmek mümkündür (Yaşar ve Aral, 2010).

Çocuğun ilerideki hayatını etkileyen bir eğitim süreci olan okul öncesi eğitim, bu konuda yapılmış olan araştırmalarla da ihmal edilmemesi gerekli ve küçük yaşlarda başlaması gerekmektedir. Öneminin fark edilmesi ile çocuğa bu dönemde evde de iyi bir eğitim verilmesi bilincine varılmıştır (Güleç ve Cömert, 2004). Fakat eğitimin uzmanlık gerektirmesi nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarında

planlanmış bir eğitimin uzmanlar tarafından verilmesi gerekmektedir. Çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında iyi alışkanlıklar ve davranışlar kazanarak ilköğretime hazırlanmaktadır (Gür vd, 2015).

Çocuğun zihinsel, duygusal, bedensel, psikomotor, dil ve sosyal gelişiminin büyük oranda tamamlandığı dönem olan okul öncesi yıllarında aileler ve okulun katkısıyla çocuğun kişiliği şekillenmektedir. Çocukta istendik davranışların ortaya çıkması, çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarının bilinmesi ile yakından ilişkilidir. İnsan hayatında en hızlı gelişimin yaşandığı bu dönemi içeren okul öncesi eğitim süreci, çok kritik bir dönem olmakla birlikte eğitim açısından büyük öneme sahiptir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

### **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Durumu**

Ülkemizde resmi okul öncesi eğitim kurumları, Balkan Savaşları sonrasında açılmıştır. 6 Ekim 1913 tarihinde çıkarılan Tedrisat-1 İptidaiye Kanuni Muvakkatı’ndan (İlköğretim Geçici Kanunu) sonra eğitimi ilgilendiren kanun ve yönetmeliklerde okul öncesi eğitim yer almaya başlamıştır. Kanunda ana okullarından 4-7 yaş aralığında olan çocukların faydalanacağı belirtilmiştir. Tedrisat-1 İptidaiye Kanuni Muvakkatı ile öngörülen okul öncesi eğitim kurumlarından ilki İstanbul’da açılmıştır (Sakaoğlu, 2003). 1913 tarihinde çıkarılan Tedrisat-1 İptidaiye Kanuni Muvakkatı sonrasında 15 Mart 1915 (2 Mart 1331) yılında “Ana Mektepler Nizamnamesi” hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitimle ilgili önemli bir gelişme olan nizamname aşağıdaki maddeleri içermektedir (Akyüz, 1996);

Madde 1 - Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2 - Anaokulu kurulurken;

- a) Binasının okul yapısına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına, b)
- Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,
- c) Her çeşit eğitim araç gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3 – Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4 - Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Madde 5 - Anaokullarına 4,5,6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocuklar birlikte bulundurulabilir.

Madde 6 - Çocuklar anaokuluna alınırken doktor tarafından muayene edilecek, bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşıları oldukları tesbit edilecektir.

Madde 7 - Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Madde 8 - Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9 – Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimler hakkında çocukların velilerine bilgi verilecektir.

Madde 10 - Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir.

Madde 11 - Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için;

- a) Darül muallimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinde mezun olmak,
- b) Veya bir anaokulunu yönettiğine dair belgesi bulunmak
- c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgiye sahip olduğunu sınavla göstermek,
- d) Türkçe'yi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12 - Anaokulu öğretmenleri Osmanlı uyruğuna sahip olacaklar ve hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir.

Madde 13 - Anaokulu öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

Madde 14 - İlköğretim kanunu gereğince açılacak Sıbyan sınıfları da bu Nizamname hükümlerine tabidir.

Madde 15 - Bu Nizamname yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer.

Okul öncesi eğitimin yasal düzenlemeler ve uygulamalarla teşvik edilmesi anaokulu sayısında artış meydana getirmiştir. Fakat Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'yla birlikte gelen zorluklar tüm eğitim kurumlarını olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarını da olumsuz etkilemiştir. Bu yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi yavaşlamış, daha önce açılanlar da kapatılmıştır. Cumhuriyet ile birlikte yeni bir yurttaş modelinin yetiştirilmek istenmesi nedeniyle sınırlı olan kaynakların çoğu ilköğretime aktarılmıştır. Kaynak sıkıntısı nedeniyle okul öncesi eğitim, aileler ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilköğretime daha fazla önem verilmesiyle ilköğretimin gölgesinde kalan okul öncesi eğitim, 1961 yılında çıkarılan 222 Sayılı Milli Eğitimin Temel Kanunu ile yeniden önem kazanmaya başlamıştır (Başaran ve Çınkır, 2013). 1962 Yılında yapılan Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda da okul öncesi eğitim tartışılmıştır. Şura'dan sonra okul öncesi eğitime yönelik atılacak adımlar belirlenmiştir (MEB, 1962). 1973 Yılındaki 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile de okul öncesi eğitimin kapsam, amaç ve görevleri tanımlanmıştır. Kanunun 19. maddesinde okul öncesi eğitimin, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukları kapsadığı belirtilmiştir. 20. Maddede ise okul öncesi eğitimin amacı ve görevleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (MEB, 1973);

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilk öğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde, kapsamlı ilk programın 1989 yılında uygulandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim 1992 Yılına kadar ilköğretimin gölgesinde kalmaya devam etmiştir. Okul öncesi eğitim hizmetleri 1992 yılında 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’un çıkarılmasına kadar İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. Bundan sonra okul öncesi eğitim hizmetleri, kanun ile kurulan Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmeye başlanmıştır (Şişman, 2010). 2011 Yılında 652 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın teşkilat yapısında yapılan değişiklikle de Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı okul öncesi eğitimden sorumlu olmuştur (MEB, 2011).

Okul öncesi eğitimin dünya genelinde anne babaların çalışmasıyla çocukların bakımının sorun haline gelmesiyle ortaya çıktığı görülmektedir. Kadınların çalışmasına paralel olarak çocuk bakımına yönelik ihtiyaçlar belirmiş ve buna paralel olarak okul öncesi eğitim gelişim göstermiştir. Günümüzde kadınların çalışma hayatında daha çok yer alması okul öncesi eğitime ihtiyacı artırmaktadır (Şişman, 2010). Türkiye’de okul öncesine 2012 yılına kadar 37-72 ay aralığında olan çocuklar kabul edilmekteydi. Fakat 2012 yılında yapılan 4+4+4 düzenlemesi ile zorunlu ilköğretime başlama yaşının düzenlenmesi, okul öncesi eğitime kabul edilme yaşının da değişmesine sebep olmuştur. Yapılan düzenleme ile uygulama sınıfları ve anaokullarına 37-66 ay aralığında, anasınıflarına ise 48-66 ay aralığında çocukların kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. Türkiye’de 2012 yılına kadar 61-72 aylık çocukların %100 okullaşması hedeflenmekte iken 4+4+4 düzenlemesi ile beraber bu hedefe 48-66 aylık çocuklar dahil edilmiştir (Pekdoğan ve Karamustafaoğlu, 2015).

Okul öncesi eğitim hizmetlerinin çok büyük kısmı günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. Geri kalan kısmı ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ile çocuk bakım evleri ve çocuklar için oluşturulan sosyal tesislerce karşılanmaktadır (Şişman, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı’nın verdiği okul öncesi eğitim hizmeti müstakil anaokulları, diğer eğitim kurumlarının bünyesinde açılan anasınıfları ve kız meslek liseleri bünyesinde hizmet veren uygulama sınıflarıdır (Gül, 2008).



Türkiye’de okul öncesi eğitimin öneminin Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar arttığı gözlenmektedir. Fakat okul öncesi eğitime dünya genelinde verilen önemin artması bu durumu normal hale getirmektedir. Bunun yanısıra ülkemizde okul öncesi eğitim konusunda niceliksel olarak büyük gelişmelere rağmen okullaşma oranı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve öğrenci başına düşen harcama miktarı gibi verilerde OECD ülkelerinin çok gerisinde olunması (Derman ve Başal, 2010), okul öncesi eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

### **İlgili Araştırmalar**

Çalışmanın bu kısmında konu alanı ile ilgili daha önce yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

Matti ve Christer (1995) okul liderliğinin iyileştirilmesi üzerine yaptığı araştırmada okul yönetimi ve liderlik arasındaki farkı yöneticilerin kendi perspektiflerinden yola çıkarak açıklamıştır. “Kendim bir müdür olarak” diye başlayan denemelerinden alınan veriler analiz edilmiştir. Araştırmaya 9 Rus, 9 İsveç ve 2 Finlandiyalı okul müdürü katılmıştır. Rus müdürler genel bir bakış açısı ile işlerinin daha yoğun ve kapsamlı olduğunu belirtmiştir. İsveç ve Finlandiyalı müdürler ise eylem ve aktivitelerle meşgul olduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olaraksa müdürlerin okullarda yönetici olarak değil lider olarak daha yaratıcı ve işleyen bir düzen kurabildikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre kusursuz liderlik vasıflarına sahip müdürlerin okullarında farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Bu farklılığa en uygun modelinde Barnet modelinin olduğu kanısına varılmıştır.

Karip ve Köksal (1999) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve değerlendirme konularındaki problemlerin belirlenmesi ve çözülmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma 1999 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılan yönetici yetiştirme programına katılan 346 yönetici ile yapılmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanan bilgilerle içerik analizi yapılmıştır. İlk bölüm kişisel bilgilerle ilgili maddelerden oluşurken, ikinci bölüm yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda okul yönetici yetiştirme programlarının uygulamadan uzak ve

kuram ağırlıklı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma sonunda yönetici yetiştirme konusunun bir bütünlük dahilinde ele alınması gerektiği ve yöneticilik mesleğinin cazip hale getirilerek “en iyiler”in yöneticiliğe yönlendirilmesi önerilmiştir.

Cemaloğlu'nun (2005) çalışmasında, Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirilmesi ve istihdamı konuları ele alınmıştır. Çalışmada Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin tarihi gelişimi, okul yöneticilerinin yetiştirme programı, okul yönetici yetiştirmenin uygulamadaki durumu ile sorunları ve gelecekte ortaya çıkması olası gelişmeler incelenmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasına yönelik bir model önerisi getirilmiştir.

Korkmaz'ın (2005) çalışmasında, Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik sorunlar ele alınmıştır. Bu doğrultuda, sorunların çözümlerine yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Okulların 21. yüzyılda başarılı bir şekilde yönetilebilmesinin okul müdürlerinin eğitsel liderler olması ile mümkün olacağından hareket edilmiştir. Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirilmesi tarihsel bir süreçte değerlendirilmiştir. 21. Yüzyılda okul müdürlerinin sahip olması gerekli beceriler ve okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik uluslararası örneklerden ve reform girişimleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirilmesi ve yöneticilerin sahip olması gerekli niteliklere göre sorunlar belirlenerek bu yönde önerilerde bulunulmuştur.

Webb, Vulliamy, Sarja, Hamalainen ve Poikonen (2010) çalışmalarında eğitim reformunun eğitimciler ve yöneticileri üzerindeki etkisi nitel bir araştırma ile incelenmiştir. Araştırmada İngiltere ve Finlandiya eğitimi karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. İngiltere’de 50 ilkokul, 65 ilköğretim fakültesini de içeren 206 öğretmen, Finlandiya’da 6 ilkokul müdürü ve öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. İnceleme yapılırken görüşme ve sınıf gözlemleri kullanılmıştır. Her iki ülkede benzer eğitim politikası uygulanmasına rağmen zıt kültürel değerler nedeniyle mekanizmanın işleyişinde farklılıklar kaydedilmiştir. Ekonomik rekabetçilik ve neo-liberal ekonomik yaklaşımın benimsenmesi eğitim reformuna yol açtığı sonucuna varılmıştır. Eğitim politikasındaki küresel eğilimler müfredatta, yönetimde, finansmanda, liderlik eğitiminde, ebeveynlerin okula katılımında gibi konularda

değişim getirdiği saptanmıştır.

Yıldırım (2010) araştırmasında, Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısını incelemiştir. Çalışma bulgularına göre, Avrupa Birliği ülkelerinde genel olarak yerel odaklı bir yönetim yapısı egemendir. Yetkilerin çoğu, merkezi yönetimden yerel yönetimlere aktarılmıştır. Okul kurulları, yerel okul kurulları ve bölge eğitim kurulları gibi kurullar önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de ise daha çok merkezîyetçi bir yapının egemen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada Türkiye Eğitim Sisteminin yönetim yapısı ile ilgili çeşitli yenilikler yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Tanrıöğen, Erol ve Eroğlu (2011), bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim yöneticiliği üzerine geliştirilen politikaları araştırmıştır. Doküman incelmeleri çerçevesinde Avrupa Birliği ülkelerinde genel olarak yerel odaklı bir yönetim yapısının egemen olduğu, Türkiye’de ise daha çok merkezîyetçi bir yapının egemen olduğu sonucuna ulaşarak, PISA raporlarındaki başarı ile okulların ve eğitim yöneticilerinin sahip oldukları otonominin paralellik gösterdiğini vurgulanmıştır.

Baş (2011) tarafından yapılan araştırmada, İngiltere’de okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik program incelenerek Türkiye için bir model önerisi geliştirilmiştir. Araştırmada okul yöneticisinin yetiştirilmesinin ve seçilmesinin öneminden hareketle Türkiye’deki okul müdürlerinin hangi becerilere sahip olması gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmada, 2004 yılından beri İngiltere’de okul müdürleri için zorunlu olarak uygulanan “okul müdürleri için ulusal mesleki standartlar” (The National Professional Qualification for Headship) sertifika programı incelenmiştir. Türkiye ve İngiltere’deki okul müdürü yetiştirilmesinin incelendiği karşılaştırmalı bu araştırmada iki ülke karşılaştırılarak Türkiye’de uygulanabilecek bir model önerisi sunulmaktadır.

Balyer ve Gündüz’ün (2011) yapmış olduğu çalışmada, farklı ülkelerin okul müdürü yetiştirme uygulamaları incelenerek Türkiye’ye uygun bir müdür yetiştirme modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye ile beraber ABD, Fransa ve İngiltere’deki müdür yetiştirme uygulamaları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre karşılaştırılan ülkeler arasında en gelişmiş müdür yetiştirme sisteminin

Amerika’da olduğu anlaşılmıştır. Amerika’da okul müdürlerinin çoğunun eğitim yönetimi alanında lisansüstü dereceye sahip olduğu görülmüştür. Fransa ve İngiltere’ye bakıldığında bu ülkelerde okul müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmesine yönelik programların bulunmaktadır. Türkiye’de okul müdürü yetiştirmeye yönelik durum incelendiğinde ise okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak görülmemesinin, okul müdürü yetiştirilmesini olumsuz etkilediği görülmektedir. Okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak görülmemesi nedeniyle yeterince önem verilmeyen okul müdürü yetiştirilmesine yönelik, hizmet öncesi ve hizmet içi okul müdürü yetiştirilmesine ilişkin model önerisi getirilmiştir.

Bakioğlu ve Yıldız (2013) yaptıkları araştırmada, Finlandiya’nın başarısında okul, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin eğitim sürecindeki rolleri ve öğretmen eğitimi şeklindeki üç faktör ölçüt alınarak 20 öğretmen ve eğitim yöneticisi ile derinlemesine görüşme yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar arasında, öğretmen ve yönetici performansında yatan başarının temelinde araştırma temelli kendini geliştirme olarak gösterilmektedir. Öğretmen ve yöneticiler eğitimle ilgili bilimsel yayınları daha sık ve yakından takip etmektedir doalyısı ile de yöneticilerin ve öğretmenlerin başarısının eğitime yansıdığına dikkat çekilmiştir.

Pelit (2013) yaptığı araştırmasında, okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılmasında Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneğinde çalışmıştır. İlgili çalışmayı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki en dikkat çekici farklılıklardan birinin yetiştirme sürecinde olduğunu vurgulamıştır. Türkiye’de, okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmediği ve okul yöneticisi yetiştirilmesi sürecine önem verilmediği dolayısı ilede bu yönde bir programın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Machin (2014) uluslararası okullarda kar amacı gütmeyen eğitim liderlerinin eğitimde, ticaret alanında karşılaştığı mesleki gerilimlerde okul yöneticilerinin davranışlarını incelemiştir. Araştırmada temel sorun; Eğitim liderlerinin mesleki rollerini eğitim mi yoksa ticaret ilkelerinin mi belirlediğidir. Bu çalışmada Tayland, Malezya ve Çin’deki okul müdürleri ile görüşülmüş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Görüşmeler 1 veya 2 saat arası değişen yarı yapılandırılmış mülakata dayandırılarak yapılmıştır. Veriler sonucunda eğitimcilerin kurumsal kar kavramlarına yönelmesi kurum açısından karlılık ve verimlilik sağladığı ancak eğitim konusunda hükümet, toplumsal ve ebeveynlere karşı sorumlulukların öncelik arzettiğini ifade etmişlerdir. Eğitim ve ticaretin rolleri ayrı ayrı tanımlanarak, eğitimin kurumsal benliğinin sömürgeleşmeye henüz yenik düşmediği katılımcılar tarafından savunulmuştur.

Akbaba (2014) yaptıkları araştırmada, Türkiye-Litvanya Eğitim Sistemlerini karşılatırmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda iki ülke arasında genel anlamda benzerlikler olduğu, bunun yanında özellikle mesleki eğitim açısından önemli farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısı ile de yönetsel anlayış açısından da farklılar ortaya çıkmıştır. Türkiye’de genel anlamda eğitim-öğretim alanında oldukça yoğun ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim uygulamalarda oldukça büyük problemler oluşturmaktadır. Litvanya’da ise yapılan değişimler daha planlı ve programlı olmakta ve uygulama süreci uzun bir döneme yayılmaktadır. Tüm bunların, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) (PISA) sonuçlarına göre Litvanya’nın daha başarılı olmasında etken olarak gösterilmektedir.

Lorcu (2015) “Avrupa Birliği Eğitim Hedefleri Açısından Türkiye ve Üye Ülkelerin Yakınlıklarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, Türkiye, Bulgaristan ve Romanya’nın hedefleri gerçekleştirmede diğer üye ülkelerden ayrıldığını ortaya koymuştur. Hedefleri gerçekleştirmede en başarılı iki üye ülkenin Finlandiya ve Danimarka olduğunu belirlemiştir. Bu durumun eğitimde uygulanan politikalar ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Türkiye’nin mevcut durumunu iyileştirmek için başarılı bulunan ülkelerin eğitim sistemi ile uygulamaları ele alınarak reformlar kapsamında bunların değerlendirilmesi gerektiğini ve bir bütün olarak ele alınması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Saarivirta ve Kumpulainen (2016) araştırmalarında okul özerkliği, liderlik ve öğrenci başarısı arasındaki bağ ortaya çıkararak ulusal bilgiye ulaşmayı amaçlamışlardır. Çalışma üzerinde durulan konu hakkında Finlandiya çalışmaları üzerine yapılan bir literatür taramasıdır. İncelemeler direkt öğrenci üzerine değil öğretmen ve eğitim personeli odaklı olmuştur. Bu araştırmada aynı zamanda

Honkong, Avusturalya, Singapur, Kanada, İsrail ve İngiltere'deki akademisyenlerin çalışmalarından faydalanılmıştır. Okullar özel, belediye ve devlet tarafından yönetilen akademik kurumlardır. Belediye tarafından yönetilenler mesleki ve günlük becerilere dayalı eğitim veren kurumlardır. Kurumların başarısı öğrenci başarısının oranına bağlıdır. Okul liderin de bu oran kadar başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ertürk Kayman (2017) yaptığı araştırmada, Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'de yürürlükte olan okul yöneticiliğine yönelik yaklaşımları inceleyerek Türkiye'deki uygulamardan farklı uygulamaların olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmadaki ülkelerde, İngiltere, Finlandiya ve Şili'de yerelleşme ve özerklik kavramından ve uygulamalarından bahsedilmiştir. Karar verebilme yetkilerinin okul liderlerine verildiğini ifade etmiştir. Bu durumun avantajlarından söz ederek Türkiye'de de benzeri bir yönetim anlayışının geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Demirkan (2018), "Finlandiya Eğitim Sisteminden Türkiye'ye Mesajlar" isimli yayınında, Finlandiya, Eğitim Sistemindeki uygulamalar açısından model alınabilecek ülkelere biri olduğuna işaret etmiştir. Finlandiya eğitim yapısının ve politikalarının örnek alınması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Şemşek (2018) Finlandiya, İngiltere ve Türkiye'nin Okul Öncesine Yönelik Sosyal Politika Uygulamalarını araştırmıştır. İngiltere, Finlandiya ve Türkiye'nin eğitim finansman sisteminde eğitim için ayrılan pay ülkelerin gelişmişliklerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Türkiye'de merkezi kaynağa ağırlık verilmekteyken, İngiltere ve Finlandiya'da yerel kaynaklar ağırlıktadır. Bunun sebebin ise Türkiye'de merkezi bir yönetim anlayışının olması olarak vurgulanmıştır.

Yavuzkurt ve Kırıl (2019) yaptığı çalışmada, Kanada, Bulgaristan ve Türkiye öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Dikkat çeken bulgular arasında; Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerinde yapacakları değişimi dünden bugüne anlık kararlarla değil, planlayarak yapmaları gelişmelerinde önemli olduğu söylenebilir. Bu gelişimi gerçekleştirirken diğer ülkelerin uygulamalarından da faydalanmanın, önemli bir unsur olduğu ifade edilmiştir.

Yalçın ve Hanoğlu (2020), “OECD’nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında Başarılı Ülkeler ile Türkiye’nin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Açısından Karşılaştırılması” isimli araştırmasında, karşılaştırılan ülkelerde eğitim yapıları açısından merkezi, yerel ya da dengeli olarak yürütölen idare modellerinin uygulandığını ifade etmiş ve bunun hem yönetimde hemde denetimde avantajlarının olduğuna dikkat çekmiştir.

Uygur (2021) yaptığı araştırmasında, Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan’daki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırmıştır. Fransa ve Yunanistan’ın eğitim sistemleri merkezi yönetim tarafından yönetildiğini, okul yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları merkezi yönetim tarafından yapıldığını, Türkiye’deki durum da bu ülkelerin uygulamalarıyla benzer olduğunua değinmiştir. İngiltere, Finlandiya ve Güney Kore’de ise eğitimde yerel yönetimlerin, eyaletlerin ve belediyelerin sözünün geçtiği sonucuna ulaşmıştır.

## BÖLÜM III

### Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada kullanılan yöntem, model, çalışma grubu ve veri toplama kaynakları, verilerin toplanması süreci ve veri analizleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda, iki ülkenin okul öncesi eğitim yönetiminin derinlemesine karşılaştırılması ve çıkarımlar yapılarak gerekli önerilerin geliştirilmesi hedeflendiğinden nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırmalar; süreç içinde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama teknikleri kullanıldığından, nitel araştırmalar, algı ve olayların doğal ortamlarında incelenerek bütüncül bir şekilde derinlemesine olarak ortaya konulduğu araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle nitel araştırma, öncelikle anlamayı ve kuram oluşturmayı hedefleyen araştırmalardır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ve odak grup görüşmesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi yaklaşımına uygun olarak, literatürde Türkiye ve Finlandiya okul öncesi yönetimi ile ilgili olan kaynaklar incelenmiş, gerekli karşılaştırmalar yapılarak iki ülkenin sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Daha sonra odak grup görüşmeleri yapılmış ve belirlenen bu benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak uzmanlardan, Türkiye okul öncesi eğitim sistemine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öneriler getirilmiştir.

Bununla birlikte bu araştırmada iki ülkenin karşılaştırılması amaçlandığı için çalışma; bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Araştırmada, eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında kullanılan yaklaşımlardan biri olan yatay yaklaşım seçilmiştir. Çünkü yatay yaklaşımda, karşılaştırılacak ülkelerin eğitim sistemlerindeki belirlenmiş unsurları içermektedir. Karşılaştırılan tüm boyutlar bir araya getirilerek benzerlikler ve farklılıklar saptanır. Çözülmesine çalışılan sorunlar aynı döneme ait



olduğu için çözümlerin de benzer olması beklenmektedir (Türkoğlu, 2012). Bu doğrultuda karşılaştırılması amaçlanan Türkiye ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim yönetimleri ile ilgili bilgi toplanarak benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir.

### **Çalışma Gurubu ve Veri Kaynağı**

Çalışma grubu döküman incelemesinde kullanılan veri kaynakları ile odak grup görüşmesine katılan katılımcılardan oluşmaktadır. Veri kaynaklarının seçilmesi ve görüşlerine başvurulacak katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların veya katılımcıların çalışma grubuna dail edilmesi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde döküman incelemesine başvurulmuştur. Bu nedenle veri kaynaklarının belirlenmesine kullanılan ölçütler şöyledir;

1. PISA sonuçlarına göre 2000-2019 yılları içerisinde ilk 5 içerisinde daimi olarak yer alan ülke durumunda olan Finlandiya eğitim sistemi veri kaynakları.
2. Karşılaştırmada ev sahibi ülke durumunda olan Türkiye eğitim sistemi veri kaynakları.

**Tablo 1.** Kullanılan Veri Kaynaklarının Dökümü

Kullanılan veri kaynağının adı	Türü
MEB teşkilat Yapısı Mevzuatı	Yönetmenlik
MEB Mevzuatı	Yönetmenlik
MEB Teşkilat ve Görevleri Mevzuatı	Yönetmenlik
Finlandiya Cumhuriyeti Anayasası	Yasa
Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2020 Stratejik Planı	Program
Eğitimde Denetime Dair Finlandiya Hükümet Kararnamesi	Kararname
Finlandiya Temel Eğitim Kanunu	Yasa
Finlandiya Konulu Akademik Düzeydeki Araştırmalar	Akademik Makale

Çalışmanın ikinci bölümünde dökümanlardan elde edilen verilerin karşılaştırmalı analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yönelik uzman görüşlerine başvurulması planlandığından, odak grup görüşmesi olarak planlanan görüşmeye 8 katılımcı; 6 yönetici, 2 eğitim yönetimi alan uzmanı dahil edilmiştir. Odak grup

görüşmeleri için uygun katılımcı sayısı; Byers ve Wilcox'a göre (1988) 8–12 kişi, Edmunds'a göre (2000) 8–10 kişi, Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) 6 ile 8 kişi arasında olması önerilmektedir. Bu çerçevede belirlenen 8 uzman aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir;

1. Uzmanların Finlandiya eğitim sistemini yakından takip ediyor olması.
2. Aynı zamanda Türk eğitim sistemi içerisinde aktif olarak görev yapıyor olması.
3. Dokümanların karşılaştırılmasında ortaya çıkan tabloları inceleyecek zamanı olan gönüllülerin olması ve düzenli olarak katılabilecek olması.

Görüşlerine başvurulmuş uzmanların demografik özellikleri aşağıdaki gibidir;

**Tablo 2.** Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	N	
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	5
Yaş	30-39 yaş arası	4
	40-49 yaş arası	3
	50 yaş ve üzeri	1
Görev alanı	MEB yönetici	3
	Okul yöneticisi	3
	Alan uzmanı/akdemisyen	2
Meslekteki kıdemi	10-19 yıl arası	4
	20- 29 yıl arası	3
	30 yıl ve üzeri	1

### Verilerin Toplanması ve Araştırmacının Rolü

Çalışmada verilerin toplanmasında, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman incelemesi; araştırılan olgu hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin incelenmesini ve analiz edilmesini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, başka veri toplama yöntemleri ile beraber kullanılabilir gibi tek başına da bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Çalışmanın yazılı materyalleri; Türkiye ve Finlandiya'daki okul yönetim modelleri ile ilgili veriler, okul yönetimi ile ilgili yasal mevzuatlar online veri tabanlarında yayınlanan

raporlardan oluşmaktadır. Bu belgeler araştırmacı tarafından 2019-2021 yılları arasında toplanmıştır. Finlandiya'ya ait belgeler internet kaynaklarından, Türkiye'ye ait belgeler ise hem internet kaynaklarında hem de bire bir ilgili kurumların ziyaret edilmesi sonucunda elde edilmiştir.

Nitel araştırmaların genel özelliğine uygun olarak odak grup görüşmesi ise küçük bir grupla lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir Bowling'e (2002). Bu araştırmada da grup dinamiği ve düşüncesi önemli görülmüştür. Eğitim yöneticileri ve eğitim yönetimi alan uzmanı/akademisyen'lerin bir bütün içerisinde ortak görüşlerinin alınması planlanmıştır. Bu amaçla 8 kişiden oluşan uzman grup ile yüzyüze olacak şekilde Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı Şura Salonunda 15.06.2021 tarihinde öğleden sonra toplamda 3 saat süren, 3 oturumda; her oturum 1 saat olacak şekilde odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Odak grup görüşmesine geçilmeden önce çalışmanın içeriğine uygun olacak kişiler ölçütler çerçevesinde belirlenmiştir. Daha sonra tek tek katılımcılarla görüşülmüş ve kendilerinden bu çalışmaya katılıp katılamayacakları sorulmuş ve onayları alınmıştır. Döküman analizi sonrası ortaya çıkan karşılaştırmalı raporlar belirlenen katılımcılara önceden ulaştırılmıştır. Katılımcıların bu raporları incelemesi için 1 hafta süre verilmiştir. Ayrıca odak grup görüşmesinin kapsamı önceden katılımcılara detaylıca anlatılmıştır.

Odak gurup görüşmesi süresince araştırmacı moderatör görevini üstlenmişti. Araştırmacı ve danışmanı tarafında, katılımcılara yöneltilecek sorular açık uçlu soru tipinde oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular şöyledir:

1. "Türkiye ve Finlandiya Okul Yönetimi Mevzuatı benzerlik ve farklılıkları karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?",
2. "Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Yöneticilerinde Aranan Özelliklerin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?"
3. "Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Yöneticilerinin seçimi

karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?”

4. “Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Yöneticilerinin atanması karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?”

5. “Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Yöneticilerinin Yetiştirilmesi karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?”

6. “Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Yöneticisinin Görevleri karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?”

Araştırmacı odak grup görüşmesi boyunca, not defteri tutumuştur. Not defterinde yazılanlar araştırmacı tarafından her oturumun sonunda teker teker tekrar yöneltilecek katılımcıların ilgili görüşleri onaylaması istenmiştir.

Odak grup görüşmesi ortamında, katılımcıların sahip oldukları bilgi, deneyim, duygu, algı, düşünce ve tutumlar önemlidir. Önemli olan genellemelere gidecek bilgilere ulaşmak değil, katılımcıların görüşlerinin ve bakış açılarının ortak noktalarının betimlenmesidir. Bu nedenle odak grup görüşmesi süresince samimi bir ortam yaratılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca kişisel olarak soru-cevap şeklinde ilerleyecek bir odak grup görüşmesi yerine, ortaya atılan görüşlerin grup içerisinde tartışılmasına izin verilmiş ve ortak görüşlerin elde edilmesine dikkat edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada doküman incelemesi ile toplanan verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Odak grup görüşmeleri ile elde edilen veriler de ise tümevarımcı bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre içerik analizi; elde edilmiş verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. Böylelikle verilerin sunulacağı temalar göz önünde bulundurularak araştırma yapılmaktadır. Buradaki amaç, elde edilmiş verilerin okuyucuya düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Veriler önce açık bir şekilde betimlenmektedir. Sonra da betimlemeler ışığında yorumlanıp, neden-sonuç ilişkisi incelenerek bazı sonuçlara ulaşılmaktadır.

Odak grup görüşmesinde, görüşme kayıtları yazıya dökülerek düzenlenmiş ve içerik analizine hazır hale getirilmiştir. Araştırmacı, içerik analizinde görüşmelerden yola çıkarak kodlamalar yapmıştır. Bu kodlar en fazla değinilen görüşlerden oluşmaktadır. Bulguların sunulmasında ise tablolaştırma yoluna başvurulmamış ortak görüşleri içeren her bir katılımcının görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. İçerik analizi süreci için literatür taraması yapıldığında; bulguların tablolaştırılmadan da sunulabileceği görülmüştür. Odak grup görüşmesinden çıkan sonuçların yalın olması nedeniyle tablolaştırılma ihtiyacı duyulmamıştır. Katılımcıların görüşleri K1, K2,.... şeklinde kodlanarak verilmiştir.

**Tablo 3.** Ulaşılan temaların dökümü.

Temalar	Kodlar
Mevzuata yönelik görüşler	<p><i>Yerel yönetimlere daha fazla yetki verilmesi</i></p> <p><i>Öğür bir eğitim sistem</i></p> <p><i>Daha az merkezi olması</i></p> <p><i>Denetimde farklılıklar ve esneklik</i></p> <p><i>Finlandiya benzeri mevzuat</i></p> <p><i>Yerel yönetimlerin dahil olması</i></p> <p><i>Türkiye 'ye özgü yeni bir mevzuat</i></p>
Yöneticilerde aranan özelliklere yönelik görüşler	<p><i>Pedagojik eğitim</i></p> <p><i>Yüksek lisans eğitimi</i></p> <p><i>Eğitim fakültelerinde eğitim yöneticiliği derslerinin olması</i></p> <p><i>Merkezi bir seçme ve yerleştirme sınavı ile aday belirlenmesi</i></p> <p><i>Eğitim yöneticiliği uzmanlığı</i></p> <p><i>Pro-aktif liderlik nitelik</i></p> <p><i>Alanında Yüksek Lisan eğitim alması</i></p> <p><i>Okul öncesi ve yönetim alanında akademik çalışmalar yapması</i></p>
Yönetici seçme ve atama yöntemine yönelik görüşler	<p><i>Modüler bir seçme sistemi olması</i></p> <p><i>Merkezi seçme ve yerleştirme sınavı yapılması</i></p> <p><i>Yeterlik programları uygulanması</i></p> <p><i>Hizmet içi eğitimler düzenlenmesi</i></p> <p><i>Bilgi ve becerileri ortaya çıkaran projeler geliştirilmesi</i></p> <p><i>Lisansüstü eğitimi alanların seçimde öne çıkması</i></p> <p><i>Seçim için yeterlilik seviyelerinin ölçülmesi</i></p>

	<p><i>Puanlama sisteminin uygulanması</i>  <i>Atanma öncesi staj uygulanması</i>  <i>Merkezi bir atama sınavının yapılması</i>  <i>Ulusal Yeterlilik belgesi oluşturulması</i>  <i>Atamalarda eğitim yöneticiliği diploma veya sertifikalara önem verilmesi</i>  <i>Projeler yapması</i>  <i>Lisansüstü eğitimi yapan adayların atanması</i>  <i>Atamalarda seviye ölçümü olması</i>  <i>Atamalara yönelik puanlama sisteminin geliştirilmesi</i></p>
Yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik görüşler	<p><i>Yeterlik programı uygulanması</i>  <i>Yönetici yetiştirme programı geliştirilme</i>  <i>Görev öncesi eğitimler düzenlenmesi</i>  <i>Mesleki yetkinliğin artırılması için planlamalar, stratejiler geliştirilmesi</i>  <i>Uygulamalı yöneticilik ve liderlik programları uygulaması</i>  <i>Üniversitelerle eşgüdümlü hizmet öncesi ve sonrası eğitimler</i>  <i>Hizmetiçi eğitim</i>  <i>Süreki eğitim</i>  <i>Liderlik eğitimleri</i></p>
Yöneticilerin görevlerine yönelik görüşleri	<p><i>Kurumun öğretmenlerin kendisi seçmesi</i>  <i>Özerk bir yapı olması</i>  <i>Müfredatın yöneticilere bırakılması</i>  <i>Daha fazla yetki</i>  <i>İdari açıdan yerel yönetimlerle işbirliği</i>  <i>Orta ve uzun vadeli vizyon geliştirebilme</i>  <i>Okul yöneticisine öğretmen seçiminde ve atamasında yetki ve sorumluluk</i></p>

Döküman analizi sırasında ise betimleme tekniği kullanılmıştır ve tümden gelim yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemle toplanılacak verilerin neler olacağı derin bir araştırma sonrası araştırmacı ve danışman arasında varılan görüş birliği sonrasında belirlenen temalara göre olmuştur. Toplanan veriler nitel yöntemde belirtilen amaçlara uygun olarak analiz edilmiştir. Analizde, yatay (çapraz durum) ve kısmen dikey (durum içi) yaklaşımları kullanılmıştır. Yatay analizinde, sistemlerin tüm bileşenleri hem ayrı ayrı hem de birlikte incelenecektir. Dikey analizde, sistemlerin kısa tarihsel anlatımlardan bahsedilmiştir. Son olarak benzerlikler ve

farklılıklar incelenmiştir

**Tablo 4.** Döküman incelemesinde kullanılan temalar/katogoriler.

Türk eğitim sisteminin yapısı
Finlandiya eğitim sisteminin yapısı
Türkiye’de milli eğitim teşkilatı yapısı ile okul öncesi eğitim yönetimi yönetsel yapısı
Finlandiya’da milli eğitim teşkilatı yapısı ile okul öncesi eğitim yönetimi genel yapısı
Türk eğitim sistemi ve okul öncesi eğitimin amaçları
Finlandiya eğitim sistemi ve okul öncesi eğitimin amaçları
Türkiye’de okul öncesi yönetimi mevzuatı
Finlandiya’da okul öncesi yönetim mevzuatı
Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinde aranan özellikler
Finlandiya’da okul öncesi yöneticilerinde aranan özellikler
Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması
Finlandiya’da okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması
Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi
Finlandiya’da okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi
Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin görevleri
Finlandiya’da okul öncesi yöneticilerinin görevleri

Özet olarak veri analizi sürecinde; iki ülkenin okul yönetim süreçlerindeki benzerlikler ve farklılıklar hem eğitim sistemi hem de ülkeler bazında incelenmiş, ortaya çıkan bulgular odak görüşmelerine katılan uzmanların görüşüne sunulmuş ve bu çerçevede geliştirilen öneriler toplanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

### **Geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları**

Nitel veri çözümlenmelerinden elde edilen bulgulara dayanan araştırma sonuçlarının geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması adına araştırmacı tarafından bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu çalışmada da geçerlilik işlemleri için dış ve iç geçerlilik sürecine başvurulurken, güvenirlilik için de dış ve iç güvenirlilik süreçleri gözetilmiştir.

İç geçerlilik çalışmaları için, a)uzun süreli etkileşim; b) farklı bakış açılarından sağlanan veri toplama yani çeşitleme; c) katılımcıların teyidi; d) farklı

kişilerin analiz süreci işe koşulmalıdır. Dış geçerlilik çalışmaları için ise, a) aktarılabirlik; b) farklı okuyucuların deneyimleri ilişkilendirmesi süreci önemli görülmektedir. Bu noktada geçerlilik için dikkat edilmesi gereken iki kavram olan “İnandırıcılık ve Aktarılabirlik” sürecine başvurulmuştur. İç güvenilirlik çalışmaları için “tuarlık”, dış güvenilirlik çalışmaları için “teyit edilebilirlik” sürecine başvurulması önerilmektedir (Guba ve Lincoln, 1985; Erlandson ve diğerleri, 1993; Miles ve Huberman, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### *Geçerlilik çalışmaları*

Odak grup görüşmelerine katılan 8 kişinin araştırmaya uygun olarak farklı görev alanlarında çalışmakta olan; okul yöneticisi, MEB yöneticisi ve akademisyen olan uzmanlardan toplanılmıştır. Böylelikle araştırma konusu ile ilgili olarak birinci dereceden etkili olduğu düşünülen paydaş grubundan toplanılan verilerin farklı bakış açılarını yansıttığı düşünülmektedir. 8 katılımcıdan elde edilen görüşme verilerinin uygun bir ortam sağlanarak, uzun süreli etkileşimin kurulması sonucunda toplanılmıştır. Odak grup görüşmesine konu olan döküman analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular 1 hafta öncesinden tüm katılımcılara gönderildiğin, katılımcıların bu döküman sonuçları ile uzun süreli etkileşim kurması da sağlanmıştır. Odak grup görüşmesi sürecinde Elde edilen görüşme metinleri odak grup görüşmesi sonunda katılımcıların herbirine yöneltilerek teyit edilmesi sağlanmıştır. Toplanılan görüşme metinleri hem araştırmacı hem de danışman tarafından derinlemesine incelenerek metin içi ve metinler arası kavramları karşılaştırmıştır. Görüşmede elde edilen metinlerin, araştırmanın ilk aşamasında gerçekleştirilen döküman incelemesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara yönelik olduğu böylelikle kavramsal çerçeveye uygun olduğu hem araştırmacı hemde danışman tarafından teyit edilmiştir. Odak grup görüşmelerinin sonunda ortaya çıkan bulgular daha sonra katılımcılara iletilmiş ve gerçekçi bulup bulmadıkları sorulmuştur. Katılımcılardan, ortaya çıkan bulguları gerçeği buldukları ifadesi elde edilmiştir.

Döküman incelemesinde ise iç geçerlilik için hem araştırmacı hem de danışman ulaşılan dökümanların araştırma konusu ile doğrudan ilgili olup olmadığını teyit etmişlerdir. Araştırma konusu ile ilgili olmayan dökümanlar elenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve danışman farklı ortamlarda elde edilen dökümanlara önceden



belirlenen temalar çerçevesinde analiz işlemini uygulamış ve aynı bulgulara ulaşıldığı teyit edilmiştir. Ortaya çıkan bulguların verilmesinde hem tablo içerisinde hemde doğrudan alıntı şeklinde raporlaştırma yapılarak bulguların açıklanmasında farklı yaklaşımların kullanılması sağlanılmıştır.

Odak grup görüşmesinde elde edilen verilerin analizi sonrasında oluşturulan tablolar üçüncü bir göz tarafından okunarak anlaşılabilirliği ve kendi deneyimleri ile ilişkilendirip ilişkilendiremediği araştırılmıştır. Belirlenen okuyuculardan bir tanesi okul öncesi alanında yönetici diğeri ise eğitim yönetimi, denetimi, ekonomisi ve planlaması alanında akademisyen uzmandan oluşmaktadır. İki uzmana iletilen odak grup görüşmesi bulgularının anlaşıldığı ve anlamlı olduğunu teyit etmiştir.

Döküman incelemesi sonucunda ortaya çıkan bulguların hem tablolaştırılmasında hemde yorumlanması sürecinde doğrudan alıntılar verilmiştir. Bu süreç dış geçerlilik için yeterli görülmektedir. Ancak yine de ulaşılan bulgulara, Eğitim Yönetimi, Denetimi Ekonomisi ve Planlaması alanında akademisyen olan aynı zamanda Türk Eğitim Sistemi dersinde veren ve konuya vakıf olan bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve olumlu dönütler alınmıştır.

### ***Güvenirlilik çalışmaları***

Bu aşamada güvenirlilik çalışmaları için tutarlılık ve teyit edilebilirlik süreci gerçekleştirilmiştir.

Dış güvenirliliğin sağlanmasına yönelik olarak araştırmacı odak grup görüşmesi öncesinde kendi konumunu detaylıca açıklamıştır. Ayrıca görüşmeye tabi olan sorular hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Odak grup görüşmesinde katılımcıların uzmanlık alanları ile çalışmakta oldukları kurumlardaki görev alanları da ayrıntılı olarak bu raporda verilmiştir. Farklı katılımcıların görüş ve önerilerine (katılımcıyı ifade eden kısa ad) yer verilmiştir. Her bir katılımcıdan alınan görüşlerin grubun görüşlerini yansıtıp yansıtmadığına yönelik teyit ise odak grup görüşmesi sonunda ulaşılan görüşlerin tek tek ifade edilmesi ile sağlanmıştır. Ayrıca odak grup görüşmesinden toplanılan verilerin analizi sonunda, ortaya çıkan bulgular grup ile paylaşılmış ve teyit edilmiştir. Araştırmacı bu raporda odak grup görüşmesine

yönelik veri toplama süreci verilerin toplanması başlığı altından detaylıca anlatılmıştır. Analiz sürecini ise veri analizi başlığı altında detaylıca anlatmıştır. Güvenirlilik çalışmaları için önemli görülen kodlar orataya çıkarılması ve temaların oluşturulması sürecinde araştırmacı ve danışman ayrı ayrı çalışma yaparak ulaşılan kod ve temaların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu tutarlık incelemesinde görüşlerin hangi ana tema göstergesi altında sunulacağına fikir birliğine varma yolu ile karar verilmiştir. Bu işlemler sonucunda odak grup görüşmesi bulgularına yönelik güvenirlilik sağlanmıştır.

Döküman incelemesi sürecinde, önceden belirlenen temalar hem araştırmacı hemde danışman tarafından fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur. Daha sonra bu temalar daha önce yapılan karşılaştırmalı eğitim yönetimi kaynakları ile de karşılaştırılarak kullanılabilir temalar olduğu anlaşılmıştır. Dökmanlardan elde edilen verilerin ilgili temalar altına girip girmeyeceğine ise araştırmacının ve danışmanın ayrı ortamlarda yaptığı analiz sürecinden yolaca çıkarak aynı bulguların elde edildiği görülmüştür. Az sayıda farklı ulaşılan buglularda ise, üçüncü bir uzmandan, ilgili döküman bölümünün belirlenen temalar çerçevesinde incelenmesi istenmiştir.

## BÖLÜM IV

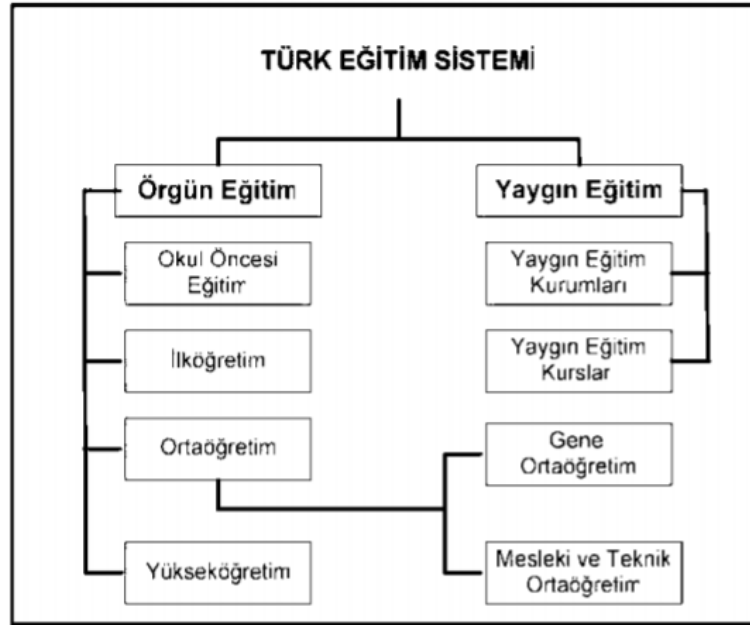
### Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde, Türkiye ve Finlandiya'daki eğitim sistemleri ve okul öncesi yönetiminin karşılaştırılmalı analizi sürecinde, doküman incelemesine yönelik bulgular, odak grup görüşmesinde ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### Araştırmanın 1. Alt Amaca Yönelik Bulgular

##### *Türk eğitim sisteminin yapısı*

Türkiye Cumhuriyeti'nde, kurulduğu 1923 yılından günümüze kadar eğitimde köklü değişiklikler yapılmıştır (Akyüz, 2012). Türk milli eğitim sisteminin genel yapısı 1739 sayılı yasa ile belirlenir.



**Şekil 3.** Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Şekil 3'de görüleceği üzere, Türk Eğitim Sistemi; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarından oluşmaktadır. İlköğretim basamağını teşkil eden ilkokul ve ortaokul kısmı devlet okullarında parasız ve her Türk vatandaşı için zorunludur. Okul öncesi eğitim ise 3-6 yaş arasındaki çocukları

kapsamakta ve isteğe bağlıdır. Zorunlu eğitime başlama yaşı ise 6'dır. 11 Nisan 2012 tarihinde çıkarılan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun gereği Türk Eğitim Sisteminde zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. 4+4+4 Sistemi olarak da anılan yeni sistem ile birlikte ilkokulun öğrenim süresi 4 yıl, ortaokulun öğrenim süresi 4 yıl ve lisenin öğrenim süresi de 4 yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 2012b). Aşağıdaki tabloda eğitim sistemi detaylı olarak verilmiştir.

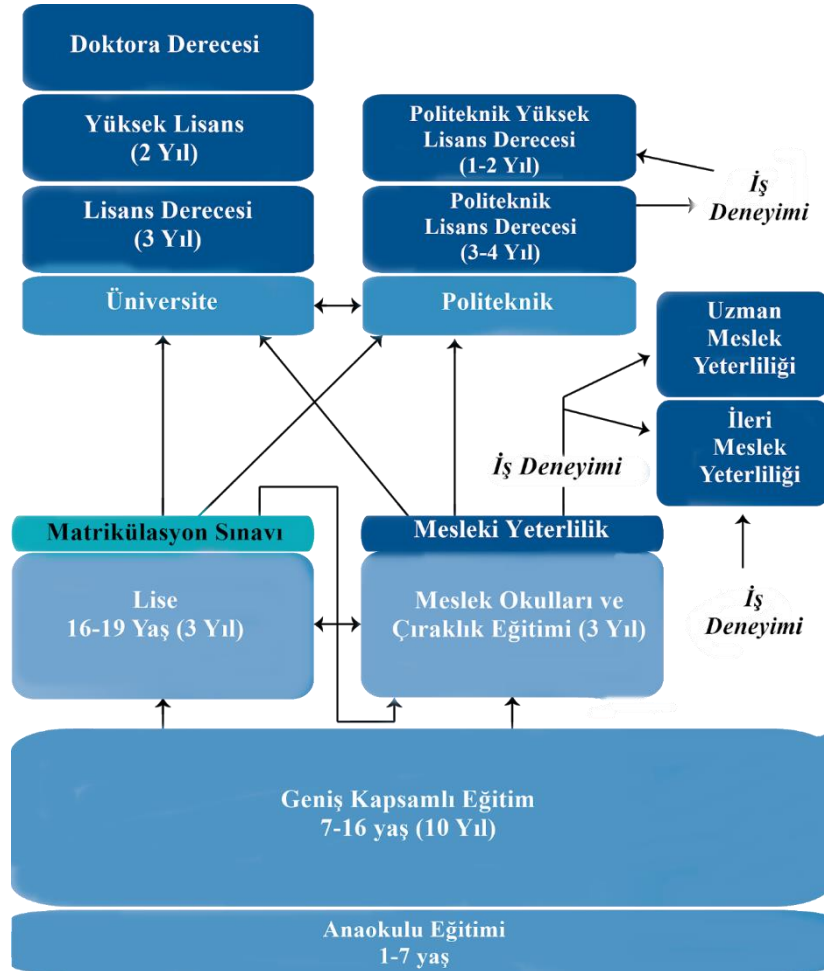
**Tablo 5.** Türk Eğitim Sistemi Yapısı

Tema	Kod	Açıklamalar
Eğitim sistemi	Okul öncesi eğitim	Okul öncesi 3-6 yaş arası ve isteğe bağlıdır.
	İlköğretim	Zorunlu eğitim, süresi 4 yıl ,başlama yaşı 69. Aydır, 6-9 yaş grubunu kapsar
	Ortaöğretim	Zorunlu eğitim 12 yıl, ortaokul 4 yıl 10-13 yaş grubunu kapsar, lise 4 yıl ve 14-17 yaş grubunu kapsar
	Özel eğitim	Görme, işitme, ortopedik, zihinsel, süregen hastalığı olanların eğitimi, otistik, üstün veya özel yeteneklilerin eğitimi ve kaynaştırma ve özel sınıflarda eğitimi içerir
	Yükseköğretim	En az 2 yıllık eğitim veren eğitim kurumlarını kapsar
	Yaygın eğitim	Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş kişileri kapsar.

### *Finlandiya eğitim sisteminin yapısı*

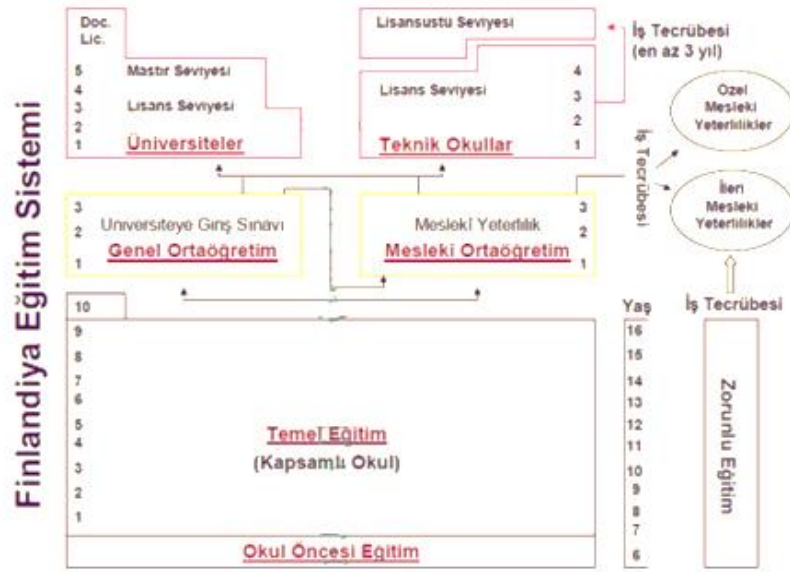
On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren oluşmaya başlayan Finlandiya eğitim sisteminin temelinde, bütün vatandaşlarına kaliteli ve eşit imkanlara sahip eğitim ve öğretim sunma ilkesi yer almaktadır. Eğitim, ömür boyu öğrenme fikri üzerine inşa edilmektedir. Ülkede yaşayan her kesimden vatandaş ötekileştirme yapılmaksızın, dini, dili, yaşadığı yere bakılmaksızın eğitimde eşit şartlara sahip olmaktadır. Bu yaklaşımlar kanunlarca güvence altına alınmıştır. Zorunlu eğitimi tamamlayan her bireyin, mevcut durumuna değinilmeden kendisini yetiştirip, ülkesine hizmet etmesi için fırsatlar sunulmaktadır. Okul öncesi eğitimden, yükseköğretime kadar süren eğitimde ücret talep edilmemektedir (Ada ve Baysal, 2009). Okul öncesi eğitim 6 yaşına kadardır. Çocukların İlkokul öncesi 1 yıl

anasınıfa gitme oranı hayli yüksektir. 7 yaşında ise ilköretim çağı başlamaktadır. Daha detaylı olarak aşağıdaki diagram incelenebilir;



**Şekil 4.** Finlandiya Eğitim Sistemi 1.

*Kaynak: Finnish National Board of Education, 2013*



Şekil 5. Finlandiya Eğitim Sistemi 2.

Kaynak: Finnish National Board of Education, 2013

Tablo 6. Finlandiya Eğitim Sistemi Yapısı

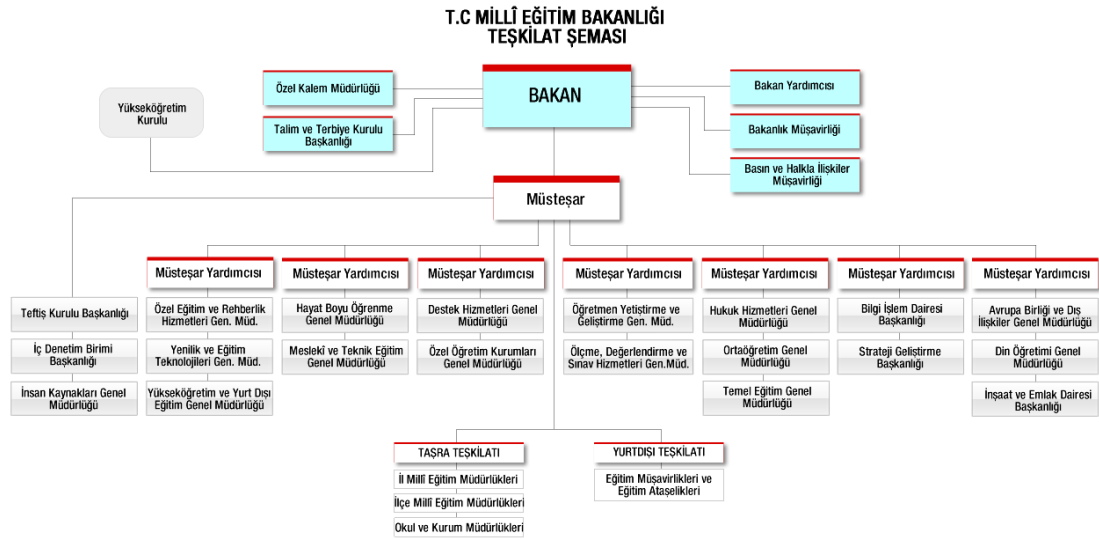
Tema	Kod	Açıklamalar			
Eğitim sistemi	Okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, orta öğretim ve yüksek öğretim	Okul öncesi eğitimden yüksek eğitime kadar süren eğitimde ücret talep edilmemektedir.	7-16 yaş zorunlu eğitim İlkokula başlama yaşı 7 ve temel eğitim kesintisiz 9 yıl	Anaokulu eğitimi gönüllülük esasına dayanmaktadır. Okul öncesi başlama yaşı 6, katılım %98,17 yaş altı nüfusun %93'ü eğitime devam etmektedir ve ilkokul öncesi anaokula gidilmesi teşvil edilmektedir.	Temel eğitim ilkokul ve ortaokul olarak bölünmüştür. Temel eğitim 9 yıldır. İlk 6 yılı daha çok sınıf öğretmenlerince yürütülmekte sonraki 3 yıl ise branş öğretmenleri tarafından yürütülmektedir.
		Eğitim finansmanına yönelik sorumluluk devlet ve yerel otoriteler tarafından karşılanmaktadır	Öğrencilerin %92'si devlet destekli finansmana sahip okullara giderken, özel sektör destekli okul oranı %8.	Öğrenciler rasyonel seçim hakkına sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır.	Öğretmenler kendi öğretim yöntem ve materyallerini seçme özgürlüğüne sahiptir. Sınıf öğretmenleri yüksek lisans

önem verilmesi	öğün yemek ücretsiz		yapabilmekte iken
3:	sunulmaktadır.		branş öğretmenleri
Profesyonelliğe	Ayrıca okul 5km den		hem öğrettikleri
duyulan güven	uzaksa ulaşım		ders hemze 35
	ücretsizdir		kredilik pedagojik
			çalışmalar üzerine
			yüksek lisans
			yapmaktadır
Okul öncesi	Okul öncesi	Sınıf öğretmeni	Genel lise
eğitimde	müfredat: temel	üniversite eğitimi	eğitiminde öğretim
çocuklar kendi	alınan konular: Dil ve	için planlanan giriş	izlencesi 3 yıllık
dinleri hakkında	karşılıklı iletişim,	sınavı bir yazılı, bir	olarak
öğretim alabilme	Matematik, Etik,	yetenek testi ve bir	planlanmıştır. Fakat
imkanı	Görgü kuralları,	bir görüşmeden	öğrenci 3 ila 4 yıl
	Kültür, Kişisel Sağlık	oluşmaktadır.	içinde bitirebilir.
	ve Çevre Bilimi		120 kredilik lisans
			diploması 3 yılda
			yüksek lisans ile
			birlikte 5 yılda
			alınabilir

## **Araştırmanın 2. Alt problemine Yönelik Bulgular**

### ***Türkiye’de milli eğitim teşkilatı yapısı ile okul öncesi eğitim yönetiminin yönetsel yapısına yönelik bulgular***

Türkiye’de genel eğitim yönetiminin ve okul öncesi eğitim yönetiminin sorumluluğunu Milli Eğitim Bakanlığı üstlenmektedir. 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre MEB üç bölümden oluşmaktadır. Bakanlık bünyesinde merkez teşkilatı, taşra teşkilatı ve yurtdışı teşkilatı bulunmaktadır. MEB’in teşkilat şeması şekil 6’da gösterilmiştir. Türkiye’de okul yönetimi, bakanlığın taşra teşkilatında yer almaktadır.



**Şekil 6. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması**

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html>

Türkiye’de genel eğitimin yönetsel şeması şekil 6’da gösterilmektedir. Eğitimin yönetiminden sorumlu olan MEB’in görevleri ise 652 sayılı KHK ile aşağıda belirtilmiştir;

a) Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihni, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.

b) Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek.

c) Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek.



ç) Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek.

d) Kız öğrencilerin, özürhüherin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğerk kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.

e) Özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.

f) Yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek.

g) Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde yürütmek.

ğ) Yükseköğretim dışında kalan ve diğerk kurum ve kuruluşlarca açılan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program düzenlemelerini hazırlamak.

h) Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim kurumlarının program ve denklik derecelerinin belirlenmesi ile yönetmeliklerinin hazırlanmasında işbirliğinde bulunmak.

ı) Yükseköğretimin millî eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek.

i) Mevzuatla Bakanlığa verilen diğerk görev ve hizmetleri yapmak.

**Tablo 7.** Türkiye'de Eğitim Yönetimi ve Okul Öncesi Eğitim Yönetiminin Yönetmelik Yapısı

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>Genel Yapı</b>	Sorumluluk	Millî Eğitim Bakanlığı, Merkez Teşkilatı, Taşra Teşkilatı ve yurtdışı teşkilatı, okul yönetim teşkilatı
	Karar Alma	Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Türkiye Büyük Millet Meclisi
	Karar Uygulayıcı ve Düzenleyici	Millî Eğitim Bakanlığı
	Yönetmelikler	Ortaöğretim ve özel eğitim kurumları için ayrı okulöncesi ve ilkokul tek
	Yönetici Atanması	Özel şart var, günün sonunda MEB himayelerinde atama söz konusudur.
	Kurum Yöneticisi	Müdür, Müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı
	Okul öncesi yönetim yapısı	Müdür, müdür başyardımcısı, öğretmen, okul rehber öğretmeni, destek eğitim personeli, uzman ve usta öğreticiler ve eğitimci olmayan diğer personel (hizmetli, kaloriferci, şoför, hemşire vb.)
	Okul yönetiminde aranan nitelikler	Özel ve devlet okullarında aynı Her eğitim kurum için farklı MEB'e bağlı kurumda öğretmen olmak Son on yılda soruşturma görmemek Yeterlilik değerlendirme formundan başarılı sonuçlar elde etmek
	Okul öncesi yönetici yetiştirme	Bir yol yok Profesyonel bir meslek değil ek görev
	Okulöncesi yöneticilerin görevleri	Yönetmelik var Hertürlü eğitim ve öğretim işlerinden sorumludur Görev süresi 4 yıl en fazla aynı kurumda 8 yıldır

***Finlandiya'da milli eğitim teşkilatı yapısı ile okul öncesi eğitim yönetiminin yönetsel yapısına yönelik bulgular***

Finlandiya'da diğer ülkelerden farklı olarak, öğrencilerin erken yaşta bağımsızlık kazanması ve kendi eğitimiyle ilgili sorumluluk alması Fin Eğitim sisteminin öncelikleri arasında yer almaktadır. Finlandiya Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartını da kabul ederek “yerinden yönetim hakkı” kutsal bir hak olarak benimsenmektedir. Belediye meclisi, anayasada tanınan karar alma yetkisini kullanmaktadır. Belediye meclislerinin işleyişleri her vatandaş karşı eşit bir şekilde kapsayıcı ve katılımcı olarak açık bir şekilde yürütülmektedir.

Belediyenin yetki ve görev alanı içine giren durumlarda, bir danışma referandumu oluşturulmakta ve halkın katılımı sağlanmaktadır. Karar, meclis tarafından alınmaktadır. Lakin, halk tarafından da danışma mahiyetinde bir referandum talebi kabul edilmektedir. Talebin meclis tarafından ele alınması için belediye seçmeninin en az yüzde 5'inin desteği gerekmektedir. Seçmenlerin en az yüzde 5'inin aldığı bu talepler, meclis tarafından altı ay içinde ele alınmak durumundadır. Finlandiya eğitim yönetiminde aşağıdaki yapılar etkili olmaktadır ;

*Parlamento.* En üst karar verme yetkisi bulunan kurumdur. Okullar için genel program ve standartları düzenlemekle sorumludur. Eğitim bakanlığının taslağını oluşturduğu kararlar parlamentonun onayı ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca eğitimin genel amaçları, alanı ve ekonomik sınırları parlamento ve hükümet tarafından belirlenir.

*Eğitim bakanlığı.* Tüm okul sisteminden birinci derecede sorumlu eğitim otoritesidir. Hemen hemen tüm eğitim faaliyetleri Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleşmektedir. İki bölümden oluşmaktadır. Eğitim ve bilim bölümü ile kültür bölümüdür. İlk, orta ve yetişkin eğitimi alanında eğitim hedeflerini, içeriklerini ve metotlarını geliştirmek için çalışmalar yürütmektedir. Buna ek olarak, altı Finlandiya Eyaleti'nde bu konularla yakından ilgilenmek üzere birer Eğitim ve Kültür bakanı bulunmaktadır. Bakanlık ayrıca kültür, kilise, gençlik ve spor işlerinden sorumludur. Eğitim Bakanlığı'nın idaresi dışında kalan sektörler şunlardır: Çocukların Gündüz Bakımı, Askeri Eğitim, Polis Sınır Güvenliği ve Yangın Eğitimi.

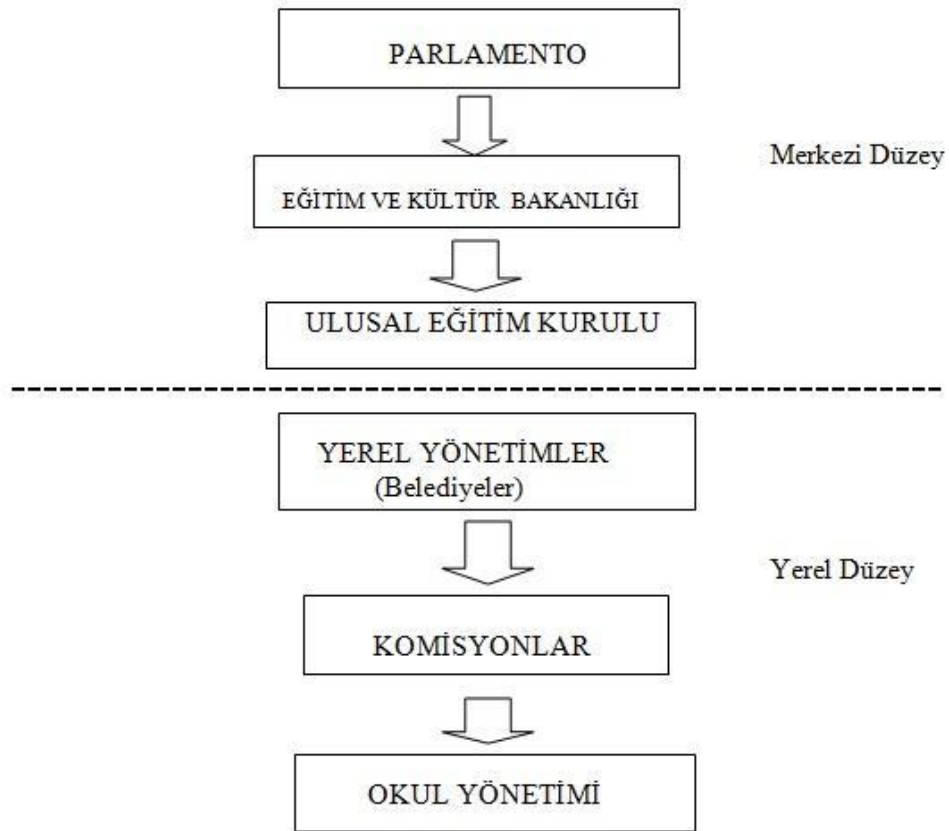
*Ulusal eğitim kurulu.* Eğitim bakanlığının aldığı kararları, başlattığı eğitim reformlarını yürütmektedir. Bunun yanı sıra ulusal eğitim kurulu temel okullar, ortaokullar, yetişkin eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanlarında sorumluluk almaktadır. Ayrıca ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki eğitimin müfredatını hazırlayıp onaylamakta ve öğrenimi değerlendirmektedir. Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu, eğitim alanındaki uzmanları, yerel yönetimleri ve öğretmenleri temsil eden üyelerden oluşan bir kurul tarafından idare edilmektedir.

*Yerel yönetimler.* Yerel yönetim, kendi kendisini yöneten ve vergi toplama yetkisine sahip belediyelerce idare edilmektedir. Finlandiya'da 416 belediye

bulunmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim ikinci devrede öğretim veren kurumların birçoğu yerel yetkililer veya ortak belediye kurulları tarafından idare edilmektedir. Bu kurumlar aynı zamanda Ulusal Eğitim Kurulu'nun onayladığı ana ulusal öğretim programını ve yeterlilik tüzüklerini takip etmek durumundadır. Okullara ne ölçüde özerklik verileceği hususunda yerel yetkililer karar almaktadır.

*Departman okul komiteleri.* Her bölgede Ulusal Eğitim Yönetimine bağlı okul sistemi yönetimi komisyonları mevcuttur. Komisyonlar departman yöneticileri ile endüstriyel yaşamın farklı alanlarından dokuz üyeden oluşmaktadır. Bu komisyonlar, okul sistemlerinin sorunlarını incelemektedir.

*Okul yöneticisi.* Her okulda yalnız bir okul müdürü bulunur. Her müdür aynı zamanda kendi okulunda bir öğretmen konumundadır. Okulda personelinin mesleki gelişimi için uygun ortam hazırlamakla görevlidir.



Şekil 7. Finlandiya Eğitim Yönetimi Teşkilat Şeması

Finlandiya'daki eğitim yönetimi şeması şekil 7'de gösterilmektedir. Eğitim yönetimi merkezi düzeyde ve yerel düzeyde incelemek mümkündür. Böylece Finlandiya eğitim yönetiminde yerleşmenin olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 8.** Finlandiya'da Genel Eğitim Yönetimi ve Okul Öncesi Eğitimin Yönetimsel Yapısı

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>Genel Yönetim Yapısı</b>	Sorumluluk	Genel olarak eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu altındadır. Ulusal Eğitim Kurulu Bakanlıkla birlikte ilk, orta ve yetişkin eğitimi için eğitim hedeflerini, içeriklerini ve metotlarını geliştirmek için çalışır. 6 Finlandiya Eyaleti vardır ve her birinde Eğitim Bakanlığı Birimi vardır. Bununla birlikte eğitim, yerel yönetim (belediyelerin) sorumluluğu altındadır.
	Karar Alma	Eğitim Bakanlığı ile 6 eyaletin her birinde kurulan Eğitim Kurulunda ve belediyelerdedir.
	Karar Uygulayıcı ve Düzenleyici	Ulusal yönetime bağlıdır, 6 eyalet vardır ve bunlar okul yöneticileri ile birlikte çalışmaktadır. Özellikle ilk ve orta öğretim belediyelerin sorumluluğundadır.
	Yönetmelikler	Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Yönetmenlikleri bulunmaktadır
	Yönetici Atanması	Yönetici yetiştirme sistemine tabidir. Yerel otoriteler tarafından seçim süreci gerçekleştirilmektedir.
	Kurum Yöneticisi	Okul yönetim kurulu ve müdür, Okul müdürü aynı zamanda öğretmendir
<b>Okul Öncesi Yönetim Yapısı</b>	Okul öncesi yönetim yapısı	Okul yönetimi öğretmenler, eğitim yardımcısı, öğrenciler ve aile temsilcilerinden oluşur. Eyalet belediyeleri okul yönetiminde temsilcidir. Okul yöneticisi lider olarak anılmaktadır. Okul müdürü okul yönetim kuruluna bağlıdır.
	Okul öncesi yöneticisinde aranan nitelikler	Aranan şartlar genel niteliktedir Proaktif liderlik potansiyeli olan nitelikli öğretmenler arasından seçilir Din ırk ayrımı gözetilmeden Finlandiya vatandaşı olmak. Eğitim fakültelerinden mezun olmak. Pedagojik dalda yüksek lisans eğitimi tamamlamak. Eğitim fakültelerinin yöneticilik bölümünden en az 25 en çok 450 kredi almak. Alman ders kredilerinden sonra yapılacak. 12 kredilik sınav da başarılı olmak. Okul yöneticisi olabilmek için öğretmen olma şartı aranmamakla fakat okul yöneticiliği diploması sahibi olmak. Eğitim yönetimi sertifikası almak ve eğitim yönetiminde bilgi sahibi olmak Mahalli otoriteler tarafından yapılan değerlendirmelerden ve

	mülakatlardan başarı ile geçmek. Okul yöneticisinin teknik liderlik, insani liderlik ve pedagojik liderlik olmak üzere 3 temel görevi yapabilecek seviyede olmak.
Okul öncesi yönetici yetiştirme	Okul müdürleri için ciddi eğitimler düzenlenmektedir Yeterlik programı, uzman yeterliği programı, profesyonel gelişim programı ve üniversitelerdeki çeşitli ileri düzey çalışmalar bulunmaktadır
Okul öncesi yöneticilerin görevleri	Yerel eğitim yasaları ile belirlenmekte ve lider görevini üstlenmektedir. Müdür, öncelikle kurumun idari işlerin yönetiminden sorumludur. Okul müdürleri öğretmenleri seçmeden sorumludur. Okul yöneticisi, her yıl komisyon kurmakta ve bu komisyon bir yıl boyunca okutulacak derslerin müfredatını oluşturulmasını sağlamaktadır. Aktif olarak sınıfta öğretime katılır. Bir öğretmen takımı oluşturup görev ve yetikler verebilir. Okul gelişiminden sorumludur.

### **Araştırmanın 3. Alt Amacına Yönelik Bulgular**

#### ***Türk eğitim sistemi ve okul öncesi eğitimin amaçları***

Türk Eğitim Sistemi; Anayasa, yasalar, hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları dikkate alınarak şekillenmektedir. Genel olarak Türk eğitim sisteminin amaçları, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer almaktadır. Bu kanunda Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları ve özel amaçlarına yer verilmiştir. Kanunda Türk milli eğitiminin genel amaçları;

Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir

dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

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

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

Türkiye'deki eğitim sistemi yukarıda sayılan genel amaçlar temelinde yapılandırılmıştır. Bununla birlikte Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları ile uyumlu ve bu amaçları gerçekleştirecek şekilde 14 ilkeden oluşan özel amaçlar bulunmaktadır. Türk Eğitim Sisteminin 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda aşağıdaki gibi belirtilmektedir;

*Genellik ve eşitlik:* Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

*Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:* Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir

*Yönelme:* Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

*Eğitim hakkı:* İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

*Fırsat ve imkân eşitliği:* Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

*Süreklilik:* Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

*Atatürk inkılâp ve ilkeleri ile Atatürk milliyetçiliği:* Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.

*Demokrasi eğitimi:* Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

*Laiklik:* Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

*Bilimsellik:* Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin



sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

*Planlılık:* Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

*Karma eğitim:* Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

*Okul ile ailenin işbirliği:* Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur.

*Her yerde eğitim:* Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim veren kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığı’na ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı olanlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları: Bağımsız anaokulları, İlköğretim bünyesindeki anasınıfları, Kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları: Çocuk yuvaları, Çocuk bakımevleri, Çocuk kulüpleri ve Çocuk evleridir. Bunların yanı sıra ayrıca üniversitelerin bünyelerinde de okul öncesi eğitim kurumları bulunabilmektedir.

Ülkemizde 2006 yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013 yılında geliştirilerek yenilenmiştir. Okul öncesi eğitim ve öğretim etkinlikleri bu programa göre yürütülmektedir. (MEB, 2013). Türkiye’de okulöncesi eğitiminin amaçları Milli Eğitimin temel amaç ve ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır (MEB, 2013).

a) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,

b) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

c) Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,

d) Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,

e) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,

f) Çocukları ilköğretime hazırlamaktır.” (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2021)

**Tablo 9.** Türk Eğitim Sistemi ve Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>Eğitim Sisteminin Amaçları</b>	Hazırlanma Şekli	Anayasa, yasalar, hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları
	Kanun Yeri	1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
	Genel Amaçlar	Genel ve Eşitlik, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları. Yönelme, Eğitim Hakkı, Fırsat ve İmkan Eşitliği, Süreklilik, Atatürk İlke ve İnkılaplarına Bağlılık, Milliyetçilik, Demokrasi Eğitimi, Laiklik, Bilimsellik,

	Plancılık, İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, İlgisi ve kabiliyeti yönünde meslek sahibi olmayı sağlamak.
Okul Öncesi Özel Amaçları	Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak, Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak, Çocukları ilköğretime hazırlamak ve gelişimini desteklemek, Çocuklara iyi alışkanlıklar kazandırmak, Dezavantajlı çocuklara ortak yetiştirme ortamı hazırlamak.

### ***Finlandiya eğitim sistemi ve okul öncesi eğitimin amaçları***

Finlandiya eğitim modeli ve başarısının, uluslararası kuruluşlarca her zaman üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu başarının altında yatan faktörler arasında homojen etnik nüfus, eğitimde eşitlik, mükemmel sağlık ve sosyal refah sistemi yer almaktadır. Ancak en büyük etkiyi öğretmen yetiştirmede ve seçmede gösterilen seçicilik oluşturmaktadır. Finlandiya eğitim sisteminin genel amaçları;

1. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişimini sağlamak,
  2. Öğrencilerin becerilerinin gelişimini sağlamak,
  3. Gelecekteki eğitimleri ve iş yaşamı için geçerli bilgileri sağlamak,
  4. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gelişimlerini sağlamak
- şeklinde ifade edilebilir.

Finlandiya Anayasasına göre eğitsel haklar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

1. Herkes parasız temel eğitim alma hakkına sahiptir.
2. Kamu yetkilileri, bireylere; ekonomik durumlarını dikkate almaksızın onların gelişimlerinin sağlanmasında, özel gereksinimlerine ve yeteneklerine göre diğer eğitim hizmetlerinden yararlanmalarında eşit olanaklar sunar.
3. Yükseköğretimde bilim ve sanat özgürlüğü güvence altındadır.

Finlandiya Anayasası'nda belirtilen haklar çerçevesinde eğitim sistemine yön veren unsurlar şu şekilde belirtilmektedir (Ekici ve Öter, 2010);

*Eğitimde imkan ve fırsat eşitliği:* Fin eğitim sistemi, bireylerin yaşı ve sosyal sınıfı ne olursa olsun, dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum, bulunduğu yer ve özel ihtiyaçlar bakımından tüm olanakların sağlanması üzerine kurulmuştur. Bu nedenle eğitim ücretsiz olup, okul servisi, yemek, kırtasiye giderleri eğitim bütçesinden sağlanmaktadır.

*Herkes için ve her yerde eğitim:* Eğitim resmi bir mekanla sınırlı kalmamakta, her yaştaki bireyi kapsamakta, çok yönlü ve çok boyutlu devam etmektedir. Toplumsal boyutta halk eğitimi ve imkanları “yaşam boyu eğitim” yaklaşımını en açık şekilde yansıtmaktadır.

*Eğitim hizmetlerinde sosyal ve bölgesel olarak eşit imkanlar sağlama:* Eğitimde herkese fırsat eşitliği sağlamanın yanı sıra en küçük taleplerin dahi göz ardı edilmemesine hassasiyet gösterilmektedir.

*Yaşam boyu eğitim:* Finlandiya'da eğitim sadece okul ile sınırlı kalmayıp; yetişkin bireyler için iş ve özel hayatını da kapsayan eğitim imkanları sağlanmaktadır.

*İyi eğitilmiş ebeveynler:* Yaşam boyu eğitim ilkesi kapsamında yetişkin eğitimi ayrıca önem kazanmaktadır. Anne babaların gelecek nesilleri yetiştirmedeki rolü düşünülerek okullar veliler ile birlik içinde çalışmaları yürütmektedir. Ebeveynlerin motivasyonunu sürekli ve yüksek tutmak için okullar ve sivil toplum kuruluşlarının işlevi çok büyük önem taşımaktadır.

Finlandiya'nın eğitim sisteminde ve okul öncesi eğitimde temel hedef, kalite, verimlilik, eşitlik ve ulaşılabilirliktir. Ülkede yaşam standartlarının yükselebilmesi

için, refah ülkesi olma yolunda rekabet gücünü artırmak bir amaç olarak belirlenmektedir. Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı eğitim ve bilim uygulamalarının hazırlanması ve yürütülmesinden sorumludur. Eğitim faaliyetlerinde yapılacak mevzuat ve kanunları merkezi hükümetin talebiyle ülke parlamentosu gerçekleştirmektedir (Ada ve Baysal, 2009).

Fin okul öncesi eğitiminde temel amaç, çocukları zorunlu eğitime hazırlarken onlara gruba ait olma ve aktif öğrenme becerileri kazandırmaktır. Gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocukların anaokuluna gidip gitmeyeceğine aileler karar vermektedir. Okul öncesi başlama yaşı genelde 6 olmakla birlikte; bu yaş grubundaki çocukların katılım oranı %98 gibi yüksek düzeydedir. Bu yaşta en az 1 yıl anasınıfa gidilmesi önemli görülmektedir. Standart Anaokulları, yarı zamanlı yada tam zamanlı gündüz bakım da yapılabilmektedir. 1-2 yaş çocukları için 12 çocukluk gruplar, 3-6 yaş çocukları için 20 çocukluk gruplar, 6 yaş okul öncesi için 25 çocukluk gruplar ve 1 yaş ile 5 yaş arasındaki kardeş gruplarını kapsamaktadır. Okul çocukları için anaokulları, ilkokul 1.ve 2. Sınıf öğrencileri kapsamakta ve okul sonrası etkinlikler yapılmaktadır. Açık anaokulları, çeşitli yaş gruplarındaki çocuklarla yetişkinleri kapsamakta ve çocuk yetiştirme ile rehberlik etkinlikleri yapılmaktadır. Gezici anaokulları, seyrek nüfuslu yerlerde yaşayan 6 yaşındaki çocukları kapsamakta ve okul öncesi etkinlikler yapılmaktadır. 24 saat yada uzun saatler açık olan anaokullar ise anne babaların çalışma saatleri düzensiz olan çocuklara hizmet veren kurumlardır.

Öğretim, Ulusal Okul Öncesi Müfredatı'ndan türetilen yerel müfredatla yapılmaktadır alınan konular; Dil ve karşılıklı iletişim, Matematik, Etik ve Görgü kuralları, Kültür, Kişisel sağlık ve Çevre bilincidir. Okul öncesi eğitimde çocuklar bilişsel düzeyde değerlendirilmez, önemli olan gelişimlerini izlemektir.

**Tablo 10.** Finlandiya'da Eğitim Sisteminin Amaçları

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>Eğitim Sisteminin Amaçları</b>	Hazırlanma Şekli	Ülke parlamentosu, Eğitim ve Kültür Bakanlığı eğitim ve bilim uygulamalarının hazırlanmasından ve yürütülmesinden sorumludur
	Kanun Yeri	Finlandiya Anayasası
	Genel Amaçlar	Öğrencilerin hayat boyu gelişimlerini destekleme, Kişilik gelişimlerini destekleme, Onlara hayatta gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırma, Bireysel farklılıkları dikkate alarak gelişimi sağlama, Ülke çapında eğitimde eşitliği yeterli düzeyde sağlama ve bunu koruma
	Okul Öncesi Özel Amaçları	Çocukların kişiliğini tanımak, çocukları aktif bir bilgi alıcısı ve öğrencisi olarak görmek, oyun ve eğitim ortamı yaratarak değişik etkinlikler ile çocukların diğer çocuklar ile birlikte kişiliklerinin gelişimini sağlamak, ailelere çocuklarını yetiştirmede yardımcı olmak, çocukların dengeli gelişimlerini sağlama, çocukların toplumun bir bireyi olarak yetiştirilmelerini ve doğal çevreye uyumlarını sağlamak.

#### **Araştırmanın 4. Alt Amacına Yönelik Bulgular**

##### ***Türkiye’de eğitim yönetimi mevzuatı***

Türkiye’de eğitimden Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu olduğu için eğitimle ilgili kararları uygulamak da Milli Eğitim Bakanlığı’na düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ve Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde (TBMM) alınan kararlara uygun olarak düzenlemeler yapmaktadır. Anayasa ve hükümet kararları genel bir çerçeve çizdiği için Milli Eğitim Bakanlığı çok geniş bir yetki alanına sahiptir. Türkiye’de bu nedenle okul yönetiminin nasıl olması gerektiği konusunda Milli Eğitim Bakanlığı söz sahibidir.

MEB, kendisine bağlı eğitim kurumlarının işleyişine yönelik yönetmelikler yayımlamaktadır. Ortaöğretim ve özel eğitim kurumları için ayrı yönetmelikler mevcut iken okul öncesi ve ilköğretim kurumlarını kapsayan tek yönetmelik vardır. MEB’in hazırlamış olduğu yönetmeliklerle, bağlı bulunan eğitim kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişlerine yönelik usuller ayrıntılı olarak yer

almaktadır. Bu yönetmeliklerle kurumlarda görev yapan yöneticilerin görev, yetki ve sorumlulukları da belirtilmektedir.

MEB, yayınladığı yönetmeliklerle Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki yöneticilere yönelik düzenlemeler yapmaktadır. Her kuruma yönelik hazırlanan yönetmelikte yöneticilere ilişkin maddeler bulunmasına rağmen yöneticilerin seçimi ve atanmasına yönelik müstakil bir yönetmelik bulunmaktadır. MEB’in yönetici atama ile ilgili yayınlamış olduğu son yönetmelik, 5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’dir (Resmi Gazete, 2021).

MEB (2021) yönetmeliği, eğitim kademelerindeki okul yönetimleri için genel olarak hazırlanmış bir niteliktedir. MEB’in hazırladığı yönetici görevlendirme yönetmeliğinin; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrenim düzeyinde görev yapacak yöneticilere yönelik kapsamlı olarak hazırlandığı dikkat çekmektedir. Yönetmelikte amaç olarak, MEB’e bağlı eğitim kurumlarında yönetici olarak görevlendirecek ve yöneticiliği ikinci görev olarak yürütecek öğretmenlerin görevlendirilmesine dair usul ve esasların düzenlenmesi belirtilmektedir. Yönetmelik, MEB’e bağlı eğitim kurumlarında ikinci görev olarak yönetici konumunda görevlendirilecek müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır. Bu yönetmeliğin dayanağı ise; 14 Eylül 2011 tarihli 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin, MEB’in kanunla daha önce düzenlenmiş konularda idari düzenleme yapabileceğini belirten 36. Maddesi ve personele ilişkin hükümlerin yer aldığı 37. Maddesi ile 14 Temmuz 1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun, ikinci görev verilecek memurların ve görevlerinin yer aldığı 88. Maddesi ve 10/7/2018 tarihli 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, kanundan aldığı yetkiye dayanarak, eğitim kurumlarına seçilecek yöneticilerle ilgili düzenlemeleri çıkardığı yönetmeliklerle yapmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin seçimi ve görevlendirilmesi için tek yönetmelikten ayrıntılı bilgi sağlanabilmektedir. MEB (2021) yönetici görevlendirme yönetmeliği, sekiz bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yönetmeliğin amacı,

kapsamı, yönetmeliğin yasal dayanakları ve yönetmelikte yer alan tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde, yönetici olarak görevlendirileceklerde aranan şartlar düzenlenmektedir. Bu bölümde yöneticilik için hem genel şartlar hem de müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerde aranan özel şartlar belirtilmektedir.

MEB (2021) yönetmeliğinin üçüncü bölümünde, yönetici görevlendirmeye yönelik kurulacak “değerlendirme komisyonu”nun yanısıra yazılı ve sözlü sınav komisyonu’nun çalışma usulleri ve görevleri ve il değerlendirme komisyonunun görevleri yer almaktadır. Yönetmeliğin dördüncü bölümünde, Eğitim Yönetimi Sertifika Programı, İzlenecek Yöntem, Yazılı Sınav Değerlendirme ve Sözlü Sınav usülleri yer almaktadır. Geçmiş yönetmenliklere göre farklı olarak eğitim yönetimi sertifika programı nasıl olması gerektiğine yönelik usuller ve yönetici görevlendirmede izlenilecek yöntem yer almaktadır. Bu bölümde sözlü sınava ilişkin usuller, sınav konuları ve ağırlıkları da belirtilmektedir. Yönetmeliğin beşinci bölümünde, yöneticilerin görevlendirilmesine ilişkin ayrıntılar yer almaktadır. Yöneticilerin kaç yıllığına görevlendirileceği, başvuru ve tercihlere ilişkin bilgilerin yanısıra kimlerin hangi kurumda veya görevde bulunabileceği gibi şartlar bu bölümde geçmektedir.

MEB (2021) yönetmeliğinin altıncı bölümünde, yönetici görevlendirme konusunda daha az karşılaşılabilecek durumlar ve ortak hükümler yer almaktadır. Örneğin anaokulların müdür yardımcılarında en az birisinin okul öncesi öğretmeni olma şartı bulunmaktadır. Ayrıca bu bölümde müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlerine göre daha geçici olarak nitelendirilebilecek kurucu müdürlük ve müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirme hükümleri de yer almaktadır. Yönetmeliğin yedinci maddesinde, yöneticilik görevlendirmesinin sonlandırılması veya devam etmesine dair hükümler bulunmaktadır. Sekizinci bölümde ise önceki yönetmeliğin yürürlükten kaldırıldığı belirtilmektedir.

### ***Finlandiya’da eğitim yönetimi mevzuatı***

Finlandiya eğitim mevzuatına genel bir bakış açısıyla yanaşıldığında 1985’lerden 2015’e kadar Fin eğitim sisteminin ve eğitim yönetimi alanından çeşitli



güncellemeler yapıldığı görülmektedir. Bu gün eğitim yönetimini daha güçlü bir yapıya dönüştürmek adına çeşitli güncellemeler yapılmış en önemlisi ise liderlik kavramı dahil olmuş, liderlerin görev ve yetkileri güçlendirilmiştir.

Finlandiya’da yerel yönetimler okullara özerklik ve imtiyazlar sağladığı görülmektedir. Ancak yasa ve yönetmenliklere uyulması şart koşulmaktadır. Finlandiya’da ise devlet tarafından finanse edilen eğitim ve öğretim hizmetlerinden sorumlu en üst birim Eğitim ve Kültür Bakanlığı’dır. 1999 yılında yürürlüğe giren yeni mevzuat eğitim ile ilgili karar verme yetkisini büyük oranda yerel yönetimlere bırakmıştır. Dolayısıyla, Finlandiya’da yerel yönetimler, okul programlarının hazırlanması, uygulanması düzenlenmesinden de yasal olarak sorumludurlar (Finnish National Agency For Education, 2018). Sorumluluk ilgili okullara, okul yönetimine, yerel yönetime ve kısmen de Ulusal Eğitim Kuruluna aittir (Aydoğmuş, 2016). Okul yönetimlerini değerlendirme hususunda uygulanabilecek bazı veriler oluşturmuştur. Okul müdürü, okul yönetim kurulu tarafından kabul edilen kurumsal düzenlemelerin ve yaptırımların işlemlerini sağlayan kişidir (Eurydice, 2021).

Mevzuattan da anlaşılacağı üzere okulların denetimi belediyelerin tasarrufundadır. Eğitim sağlayıcıları denetimlerde aynı prosedürü kullanmak zorundadır. Ancak bu denetimleri herhangi bir yaptırımı bulunmamaktadır. Ancak ulusal dış değerlendirme olduğu zaman belediyeler ve okullardan değerlendirme verileri toplanmaktadır. “Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi”(Finnish Education Evaluation Centre [FINEEC]) tarafından ulusal değerlendirmeler yaparak en genel anlamda ülke genelinde sunulan eğitimin kalitesi hakkında bilgi sunmaktadır (Eurydice, 2021).

Okullar, kanunda belirtildiği şekilde temel işlevleri yerine getirdikleri müddetçe kendi idari düzenlemelerine göre eğitim faaliyetleri sunma hakkına sahiptirler. Teknik okullar ise belediyeye bağlı ya da özel okullar konumundadır. Üniversiteler de devlet tarafından idare edilmekte ve büyük oranda özerk bir şekilde işlemektedirler (Türkoğlu, 2015).

Ulusal mevzuat, okul müdürünün görevleri; idari konular, mali yönetim, pedagojik konular, öğrenci değerlendirilmesi, personelin değerlendirilmesi, personel

yönetimi ve öğretim olarak sıralamıştır (Finnish National Agency For Education, 2018).

### ***Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinde aranan özellikler***

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olarak görevlendirilecek kişiler için aranan özellikler, MEB’e bağlı diğer resmi okullarda yönetici olarak görevlendirilecek kişilerde aranan özelliklerle aynıdır. Bunun yanısıra her eğitim kurumuna görevlendirilecek yönetici için bu eğitim kurumuna atanma şartlarına sahip olmak veya aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak şartı vardır. MEB’e (2021) göre okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olarak görevlendirilecek kişilerin öncelikle öğretmen olarak MEB bünyesinde çalışıyor olması; Yükseköğretim mezunu olması; Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olması; Ayrıca yönetici olarak görevlendirilmek isteyen kişilerin son dört yıl içerisinde herhangi bir soruşturma sonucunda yöneticilik görevi elinden alınmamış olması şartı aranmaktadır. Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olması; Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olması; daha önce müdürlük yapmış olması gerekir. Ayrıca, yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olunması gerekmektedir.

### ***Finlandiya’da okul öncesi yöneticilerinde aranan özellikler***

Bir yönetici olarak müdürün ileri görüşlü olması üzerinde durulmaktadır. Finlandiya’daki eğitim sistemi, yönetici olarak okul vizyonunu sürekli geliştiren, bu vizyonu dile getiren, uygulayan ve yöneten bir eğitim lideri anlayışını benimsemektedir. Bu bağlamda, bir okul müdürü ayırt etmeksizin tüm öğrencilerin başarısını desteklemek amacıyla öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlayan bir okul kültürünü destekleyen, besleyen ve sürdüren bir eğitim lideri profili olma yolunda çalışmaktadır. Okulun eğitim seviyesini yükseltme adına, okul paydaşlarını yönlendiren, imkan ve kaynakları yöneterek kaliteli ve tercih edilebilir eğitim ortamı sağlamak okul müdüründe aranan özelliklerdendir. Okul

müdürü olacak kişilerin nitelikli bir eğitim-öğretim hizmeti sunabilecek, paylaşacak ve eşgüdümleyecek kişiler olması gerekmektedir.

Dolayısıyla öğrencinin, velinin, okulun bulunduğu yerleşim yerindeki toplumun istek ve gereksinimlerini göz önüne alarak, onlarla iletişimi artırarak, okul başarısının derecesini yükselten, herkese eşit ve adil davranan, ülkesinin siyasi, politik, ekonomik, çerçevesini görerek uygulamalarına yansıtmayı başaran, etik ve ahlak kurallarına önem veren, dürüst, yaşanan olumsuzlukları görebilen, okulun mevcut eğitim sistemini etkileyebilen olumlu değişimler sağlayabilen bir eğitim lideri olmaları gerekmektedir. (Aslan, 2012).

Fin eğitim sisteminde geleneksel yaklaşım olan okulun bilgiyi üretip hazır bir şekilde öğrenciye sunma, günümüzdeki yeni yaklaşım olan “hayat boyu öğrenme” ile eğitimdeki tekelin yerini yeni oluşumlar almıştır. Hızla değişen ve gelişen bilgi ve teknoloji dünyasında okul performansının kendi sınırlarını aşarak genel standartlara uyması çalışmaları, okulu rakipleriyle daha güçlü rekabet etmeye ve kendi performansını sorgulamada zorunlu hale gelmektedir (Shipps ve White, 2009).

Eğitimde meydana gelen değişimlerle alışlagelmiş okul, öğretmen, ev, veli ve toplum ilişkilerinde sınırlar değişmiş, ilişkiler çok yönlü, katılımcı ve esnek olmaya başlamıştır. Bütün bu değişimlerin karşısında okul müdürlerinin de, bir lider olarak çağın gereklerine uygun yeterliliklerle yetiştirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Yeni eğitim yaklaşımı, müdürlerin seçimi ve atanması hususunda birtakım standartları ve yeterlilikleri gerektirmektedir (Shipps ve White, 2009).

Günümüzde okul müdürü sadece kuruma finansman sağlamaktan öte; bir okul lideri olarak veri analizcisi, halkla ilişkiler sorumlusu, iletişim ve değişim uzmanı gibi rolleri taşıması gerekmektedir. Okul liderliği adına açık ve tutarlı standartlar geliştirilirse, bu rolleri yerine getirmede, okul müdürüne oldukça yardımcı olacaktır (ISLLC, 2008). Eğitimdeki tüm bu olumlu değişimler ışığında, müdür değişimleri bir tehdit değil aksine fırsat olarak görebilecek yeterliliklere ait standartlara sahip olarak geleceğin lideri olabilir (Bennis, 1997).

Okul yöneticiliği için standartlar oluşturmaya başlanması 1980’lerde

başlanmıştır. Söz konusu yıllarda okulların etkililiği veya başarısı konusunda değerlendirme yapılırken öğrenci başarısının yüksek olması, çok sayıda öğrencinin başarılı olması ve okulun geneline atfedilebilecek iyi sonuçların alınmıyor olması gibi ölçütler göre baz alındığı belirtilmektedir. Bu döneme gelindiğinde ise yapılan bir çalışmada okul müdürü standartlarına göre bir okul müdüründe bulunması gereken en temel yeterlikler (Korkmaz, 2006);

- Okulun misyonuna bağlılık,
- Okulun imajını geliştirme çabası,
- Taktiksel uyarlanabilirlik,
- Gelişim yönelimli olma,
- Yetkilendirme,
- Yazılı iletişim,
- Örgütsel duyarlılık olarak belirtilmiştir.
- Bunun yanı sıra aynı çalışmada okul müdürleri için yüksek performans yeterlikleri de ayrıca belirlenmiştir. Bahsi geçen bu yeterlikler (Korkmaz, 2006);
- Proaktif yönelim,
- Kararlılık,
- Kişiler arası gözlem yeteneği,
- Bilgiye yönelik gözlem yeteneği,
- Yapıyı oluşturma,
- Zihinsel esneklik,
- İlişkileri yönetme,
- İkna edicilik,
- Başarı motivasyonu,
- Denetim ve kontrol,
- Kendini ifade edebilme,
- Örgütsel yetenek olarak ifade edilmiştir.

***Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması***

Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin seçilmesine yönelik özel bir yönetmenlik bulunmamaktadır. Yine okulöncesi bir kurumda/anaokulda yöneticilik için aranan şartlar MEB (2021) yönetmenliğine tabidir. Adayların bazı kriterlere göre aldıkları ve yöneticilik için yapılan sözlü sınavdan verilen puanlara göre seçim yapılmaktadır. Yönetici adayları “Yönetici Değerlendirme Formu”na ve “Sözlü Sınav Formu”na göre bir değerlendirmeye tabi tutulmakta ve bu formdaki maddelere göre değerlendirme puanına sahip olmaktadır. Daha sonra yönetici adaylarını değerlendirmek için kurulan komisyon karşısında sözlü sınava tabi tutularak buradan da bir puan elde etmektedir. Yönetici adaylarının bu iki değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların aritmetik ortalaması sonucunda, puan üstünlüğüne göre yönetici ataması gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin seçiminde, adayların sahip oldukları yeterlikler değerlendirme aşamasında puan olarak dönmektedir. Yönetici adaylarının yönetim alanında yapmış oldukları yüksek lisans veya doktora eğitimleri, yöneticiliğe başvururken ek puan sağlamaktadır. Yönetici değerlendirme formuna göre puanlandırılan diğer özellikler, görevde iken kazanılan yeterliklerle alakalıdır. Yönetici adayları; öğretmen ve yönetici olarak çalışılan süre ile görev yaparken aldığı ödüller için değerlendirme puanı artarken görev yaparken almış olduğu cezalar için değerlendirme puanı düşmektedir.

Yönetici olarak görevlendirilmek isteyen adayların seçilmesi atanması, yönetici değerlendirme formu ve sözlü sınav sonucunda almış oldukları puanın aritmetik ortalaması ile yapılmaktadır. Yönetici adayları sahip oldukları puanlara göre atanmak istediği kurum tercihinde bulunarak puan üstünlüğüne göre atama yapılmaktadır. Yönetici ataması yapılırken okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise ayrımı yapılmadan yönetici ihtiyacı olan okullara atamalar aynı zamanda yapılmaktadır. Çünkü hem ihtiyaçların aynı zamanda giderilmesi düşünülürken hem de aynı anda farklı düzeyde okullara atanması mümkün olan adaylara imkan tanınmaktadır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarına yönetici olarak atanmak isteyen ve okul öncesi alan öğretmeni olan adaylara ek puan verilmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olarak görevlendirilmek isteyen öğretmenler tüm kademelerdeki yönetici seçimi gibi müdür yardımcısı

görevinden başlamaktadır. Müdür yardımcılığı için görevlendirilebilmek için ise dört yıl öğretmenlik yapma şartı aranmaktadır. Fakat müdür yardımcısı olarak görevlendirilmek isteyen yeterli sayıda aday olmaması durumunda bu süre iki yıla düşürülmektedir. Bunun yanısıra daha önce herhangi bir yönetim görevinde bulunmuş öğretmenler de tekrar müdür yardımcısı olarak görevlendirme isteğinde bulunabilmektedir. Yeni açılan kurumlar için milli eğitim müdürlüklerinin inisiyatifi ile kurucu müdür olarak görevlendirilen öğretmenler; görev yaptığı süreye bakılmaksızın müdür yardımcısı olarak, 1 yıl kurucu müdür olarak görev yapmışsa okul müdürü olarak görevlendirme şartına sahip olmaktadır. Bununla birlikte müdür yardımcısı olarak da 1 yıl görev yapan bir öğretmen okul müdürü olarak görevlendirilebilme şartını sağlamaktadır. Ayrıca bakanlığın şube müdürlüğü veya üstünde kadrolarında görev yapmış kişiler de okul müdürü olarak görevlendirilebilmektedir. Bir yönetici aynı kurumda üst üste en fazla 8 yıl görev yapabilmektedir.

Bu Yönetmelikte öngörülen genel ve özel şartları taşımaları kaydıyla müdür, müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığına ilk defa görevlendirilecekler ile daha önce yöneticilik görevinde bulunup hâlen öğretmen olarak görev yapanlar, ilk defa görevlendirme kapsamında başvuruda bulunabilir. Yazılı sınav komisyonu; Bakan onayıyla Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün bağlı olduğu Bakan Yardımcısı veya Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürünün başkanlığında, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Personel Genel Müdürlüğünden birer daire başkanı ile bir hukuk müşavirinden oluşur ve aşağıdaki sınavı hazırlayarak değerlendirme yapar ve yönetici seçimini gerçekleştirir.

Yöneticiliğe seçim sürecinde ilgili yazılı sınav;

a) Genel kültür: %20.

b) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi: %10.

c) Değerler eğitimi: %10.

ç) Eğitim ve öğretimde etik: %10.

d) Eğitim bilimleri: %30.

e) Mevzuat %20 üzerinden puanlanmaktadır ve sınavda 100 puan üzerinden 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılmaktadır (MEB, 2021).

Sözlü sınav komisyonu; il millî eğitim müdürünün ya da görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısı, ilçe millî eğitim müdürü veya il millî eğitim müdürlüğü insan kaynaklarından sorumlu şube müdürünün başkanlığında, il millî eğitim müdürünce il/ilçe millî eğitim şube müdürleri arasından belirlenecek iki üyeden oluşur ve aşağıdaki sınavı yaparak yönetici seçiminin ikinci aşamasını tamamlar.

Sözlü sınavda ise adaylar;

a) Yazılı sınav konuları (mevzuat ve genel kültür): %20,

b) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü: %20,

c) Temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu: %20,

ç) Özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı: %20,

d) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı: %20, konuların ağırlık derecesine göre sözlü sınav komisyonu tarafından değerlendirilir. 100 puan üzerinden 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır. (MEB, 2021).

İl değerlendirme komisyonu ise ilk defa yönetici olarak görevlendirilmek isteyenlerden yazılı sınavda başarılı olanları Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden değerlendirmekle görevlidir.

01.05.1997 yılında yayınlanan Resmi Gazet (22976) yer alan tüzük, 1475 sayılı İş Kanununa tabi işyerlerinde, işverenlerce kurulacak okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve işleyiş esas ve usullerine ilişkin hükümleri düzenlemektedir. Tüzük, İş Kanununa tabi işyerlerinde yaşları 36-72 ay (72 ayını tamamlamayan) arasındaki çocukların bakım ve eğitimlerinin yapıldığı yerleri kapsamaktadır. Bu tüzüğe görede kurulacak kurumlarda yönetici atanmanın bazı usülleri bulunmaktadır. Yönetici Kurumun amacına uygun olarak, işleyişle ilgili idari konulardaki her türlü işlerden ve kurumdaki çocukların sağlık kurallarına uygun bir ortam içinde yaşama, gelişme ve eğitimlerinin sağlanmasından birinci derecede sorumlu olmak üzere aşağıdaki niteliklerden birine sahip kişilerden biri yönetici olarak görevlendirilir;

1. Eğitim yönetimi, sosyal hizmetler, çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitimi, psikoloji, çocuk sağlığı veya çocuk gelişimi ve anaokulu alanlarından birinde yüksek öğrenim görmüş olmak,

2. Eğitim fakültelerinden veya benzeri yüksek öğretim kurumlarından mezun olup okul öncesi öğretmeni ünvanını almış olmak,

3. İlkokul öğretmenini ünvanı olup, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda en az beş yıl yönetici olarak çalışmış ve iyi derecede sicil almış olmak gerekmektedir.

Yukarıdaki şartlardan birine sahip yönetici bulunamaması halinde, anaokulunda görevli öğretmenlerden birine bu görev geçici olarak verilebilir.

### ***Finlandiya’da okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması***

Finlandiya 2010 yılında yeni bir liderlik gelişim modeli programına başlamıştır. Bu programda okul müdürleri okulun gelişim potansiyelini açığa çıkartacak kilit rol almaktadır. Program aynı zamanda öğretmenlere, mesleki gelişimleri ile ilgili alacakları eğitimi programlama ve oluşturma şansı da vermektedir. Finlandiya eğitim sisteminde, öğretmenlere nitelikli bir rehberlik sağlayan ve bütün öğretmenler tarafından paylaşılan bir okul vizyonu yaratan bir okul müdürünün kaliteli bir lider olarak öğretimi güçlendireceği inancı hakimdir. Bu nedenle Finlandiya okullarında ancak okullarında proaktif liderlik potansiyeli sergileyen nitelikli öğretmenler arasından okul yöneticisi seçilmektedir (Schleicher, 2012).

Okul müdürü seçilen öğretmenler göreve başlamadan önce üniversitelerde yasal olarak verilen özel bir eğitimi tamamlayarak eğitim yönetimi sertifikasını almak ve eğitim yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmak zorundadırlar. Ayrıca görev sırasında da okul müdürlerine gerekli eğitimler düzenli olarak verilmektedir ve okul müdürlerinin ulusal yeterlilik belgesine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinden öğretmenleri ustalıkla objektif olarak değerlendirebilme, öğretmenlere yerinde ve zamanında etkin geri bildirimler sağlayabilme, mesleki gelişim adına okulun ihtiyaçlarını doğru değerlendirebilme ve öğretim alanındaki kaynakları en çok ihtiyaç duyulan alanlara istihdam etme gibi yeterlikler beklenmektedir (Özdemir, 2017). Finlandiya’da yönetici olmak için gerekli nitelikler şunlardır (Türkoğlu, 2015); Din dil, ırk ayrımı gözetilmeksizin Finlandiya vatandaşı olmak; Eğitim fakültelerinden mezun olmak; Pedagojik dalda yüksek lisans eğitimini tamamlamak; Eğitim fakültelerinin yöneticilik bölümünden en az 25 en çok 450 kredilik ders almak; Alınan ders kredilerinden sonra yapılacak



12 kredilik sınav da başarılı olmak.

Okul yöneticisinin seçilmesi, boşalan kadrolar belirlenmesi ve eleman arama süreci ile başlamaktadır. Finlandiya’da okullar belediyelere bağlı olduğu için mahallî otoriteler, adayların öz geçmişlerini gözden geçirmekte ve adayları mülâkatla değerlendirmektedirler. Okul yöneticisi seçilmesi belediyelere göre farklılık göstermektedir. Seçilen okul yöneticisi bakanlık veya mahallî idare (belediye, eyalet veya il) kararı ile atama işlemleri yapılmaktadır (Özdemir, 2017).

### ***Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi***

Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine dair belirlenmiş bir yol bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu durum okul öncesi yöneticileri için de geçerlidir. Okul yöneticilerinin belirlenmiş bir süre için görevlendirilmesinden de Türkiye’de okul yöneticiliğinin öprofesyonel bir meslek değil ek bir görev olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Türkiye’de okul yöneticiliği için “meslekte esas olan öğretmenliktir” bakışı hakimdir. Türkiye’de zaman zaman okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde belli programlar uygulansa da mevcut durumda okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik bir program olduğunu söylemek zordur. Mevcut durumda yöneticilerin kendi gayretleri ile yöneticilik konusunda beceri kazanması söz konusudur.

Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi hizmet öncesi ve hizmet içi olarak ele alınırsa, her iki durumda da yük yöneticilerdedir. Hizmet öncesi dönemde yönetici adayları, yönetici olarak atanabilmek için bazı yeterlikler kazanmaya çalışmaktadır. Bakanlığın yönetici seçiminde kullandığı yönetici değerlendirme formundaki kriterlere göre yüksek lisans ve doktora eğitimi yapan yönetici adayları, diğer adaylara göre ek puana sahip olmaktadır. Ayrıca sözlü sınav konularında da yeterlik kazanabilmek için çalışmaları gerekmektedir.

Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi hizmet içi eğitim faaliyetleri yanında bir de eğitim yönetimi sertifika programına bağlıdır. Bakanlığın hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında yöneticilere yönelik kursları bulunmaktadır. Fakat bu kurslar Türkiye genelinde bütün yöneticilere yönelik ve kontenjan sınırlaması olduğu için yöneticilerin yetiştirilmesi konusunda genel bir etkisi yoktur.

Her ne kadar zaman zaman milli eğitim müdürlükleri tarafından da okul yöneticilerine yönelik kurslar açılrsa da; bu kurslar düzenli bir program dahilinde olmadığı söylenebilir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce eğitim yönetimi alanında hazırlanan Eğitim Yönetimi Sertifika Programı, uzaktan öğretim ve/veya yüz yüze eğitim kapsamında uygulanır. Eğitim kurumu yöneticiliğine görevlendirilmek isteyen öğretmenlerden dördüncü fıkra kapsamında hazırlanan yönergede belirlenen şartları taşıyanlar, Eğitim Yönetimi Sertifika Programına katılmak üzere başvuruda bulunabilir. Eğitim Yönetimi Sertifika Programını başarıyla tamamlayanlara Eğitim Yönetimi Sertifikası verilir. Eğitim Yönetimi Sertifikası, alındığı tarihi takip eden yıldan itibaren sekiz yıl süreyle geçerlidir. Eğitim Yönetimi Sertifikasına ilişkin tüm iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yürütülür ve sonuçlandırılır. Eğitim Yönetimi Sertifikasının kapsamı, içeriği, sertifika programına katılım koşulları, eğitim şekli, ölçme ve değerlendirmesi ve diğer hususlar yönerge ile belirlenir (MEB, 2021). Bu çalışma sürecinde bulguların geliştirilmesi sürecinde ilgili yönergeye ulaşamadığından sadece yukarıda belirtilen yönetici yetiştirilmesi ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır.

### ***Finlandiya’da okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi***

Birçok OECD ülkesinde olduğu gibi Finlandiya’da da okul öncesi yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak kabul edilmekte ve çeşitli yeterlik ve standartları yerine getirmesi beklenmektedir. Buna ek olarak bu ülkelerde okul öncesi yöneticileri için ciddi eğitimler düzenlenmektedir. Türkiye’de okul öncesi yöneticilerine olan bakışın, aranan yeterliklerin ve aldığı eğitiminin söz konusu bu ülkelerle çok da benzerlik göstermediği söylenebilir. Okul öncesi yöneticileri değişen rol ve sorumlulukları noktasında nitelikli adayların sisteme çekilmesi, dikkatlice seçilmesi, seçilen müdür adaylarının gerektiği şekilde eğitilmesi ve destekleyici bir sistemin teşvik edilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle Finlandiya’da ek olarak okul öncesi yöneticileri hizmet öncesinde ve hizmet içinde gerekli güncel eğitimleri sürekli olarak verilmektedir. Finlandiya’da okul öncesi yöneticisi olabilmek için öğretmen olma şartı aranmamakta fakat okul yöneticiliği diploması gerekmektedir.

Okul liderliği altında okul yöneticisi yetiştirmek için yeterlik programı, uzman yeterliği programı, profesyonel gelişim programı ve üniversitelerdeki çeşitli ileri düzey çalışmalar bulunmaktadır (Varri ve Alava, 2005).

*Yeterlik programı:* 12 kredilik ders ve bir sınavdan oluşmaktadır. Sınavı başarı ile geçen adaylara Ulusal Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan sertifika verilmektedir. Ders içerikleri mevzuata bağlı olmakta ve ders süreleri 20-45 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Bu program yarı zamanlı olup belli bir ücret karşılığında verilmektedir. Her yıl yaklaşık olarak 500 aday program sonundaki sınavda başarı elde etmektedir. Bu programı öğretmenler müdürlüğe terfi etmek için tercih etmektedirler. Sınava giriş hakları konusunda bir sınırlama bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kamu hukuku, personel yönetimi, yönetsel süreçler ve eğitim yönetimi dersleri programın içeriğini oluşturmaktadır. Aynı program bazı üniversitelerde 25 kredilik ders içermektedir. Bu programlarda bireysel çalışmalar, projeleri ve 8 ile 12 arasında iletişim semineri bulunmaktadır. Programın amacı öğretimsel liderliğin özelliklerinin kazanımını sağlamaktır. Program hem teorik hem uygulamalı olarak verilmekte ve her çalışma sonunda geri bildirim sağlanmaktadır (Tarvanien, 2007).

*Uzman yeterliği programı:* Bu programın süresi 2-2,5 yıl arasında olup, amacı yerel ya da bölgesel okul lideri yetiştirmektir. Yaklaşık iki haftalık hazırlık eğitiminin ardından bir yeterlik testi uygulanmaktadır. Bu programa katılacak adaylar işverenlerin yapacağı seçimle belirlenmektedir. Çünkü işverenler hem stajyerlik hem de bu programın finansmanını sağlayan kişilerdir. Adaylarda 5 yıllık yöneticilik tecrübesi aranmaktadır. Örgütsel işlemler ve örgütün gelişimi, liderlik ve yönetim araçları programı oluşturan üç temel modüldür. Programın amacı kendi alanında uzman ve liderlikte eksiksiz yeterlik sahibi bireyleri ön plana çıkarmaktır (Tarvanien, 2007).

*Profesyonel gelişim programı:* 60 kredilik olan program 3 yıllık ve yarı zamanlıdır. Programın içeriğini oryantasyon, seminer ve seçimlik dersler oluşturmaktadır. Program danışmanlar gözetiminde bireysel bağımsız çalışmalarını kapsamakta ve bireysel gelişim ve öğrenmeyi amaçlamaktadır. Uzman yeterliği programını tamamlayan adaylar öncelik hakkı elde etmektedir (Tarvanien, 2007).

*Üniversitelerdeki ileri düzeyde çalışmalar:* Bu program ise öğretimsel liderliği diğer programlara göre daha da derinlemesine irdelemeyi ve araştırmayı amaçlamaktadır. Her üniversite adayları kendisi seçmekte ve diğer programlardan herhangi birisini tamamlayanlar kabul edilirken öncelik hakkına sahip olmaktadır. Kişisel liderlik yeteneklerini geliştirmek ve liderlik felsefesi kazandırmayı amaçlayan program teorik temele dayanmaktadır. Müfredat ve not sistemi programın verildiği üniversitenin sistemine göre değişiklik göstermektedir (Tarvanien, 2007).

### ***Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin görevleri***

Okul öncesi yöneticilerinin görevleri, MEB’in (2014a) okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde yer almaktadır. Bu yönetmelikle okul öncesi yönetimi, ilgili mevzuat hükümlerince kurumda çalışanlarla birlikte okul müdürü tarafından yerine getirileceği belirtilmektedir. Okul müdürü her türlü eğitim ve öğretim işlerini yerine getirmekten sorumludur. Müdür yardımcısı ise okul müdürü olmadığında ona vekalet etmekte ve normal zamanlarda da okul müdürü tarafından kendisi için mevzuat doğrultusunda hazırlanan görev tanımlarını yerine getirmekle yükümlüdür. Rutin işler dışında ise okul müdürü tarafından verilen diğer görevleri yerine getirmesi beklenmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumu müdürleri rutin işlerin dışında, bağlı oldukları milli eğitim müdürlüklerinin verdiği görevleri yerine getirmektedir. Müdür yardımcısı okul müdürüne bağlı olduğu gibi okul müdürü de milli eğitim müdürüne bağlıdır. Okul müdürleri okulun normal işleyişi sırasında ise her türlü eğitim öğretim faaliyeti dışında birçok sorumluluğa sahiptir. Okul müdürleri öncelikle okulun yönetiminden sorumludur. Dolayısıyla okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin sorunsuzca devam etmesi okul müdüründen beklenmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesi sadece öğretmen ve öğrencilerle olmamaktadır. Okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamadan devam edebilmesi, eğitim öğretimle doğrudan ilişkili olmayan başka etkenlere de bağlıdır. Eksikliği ancak olmadığı zaman fark edilebilecek eğitim malzemeleri veya eğitim ortamını hazırlamak ve takibini yapmak okul müdürlerinin sorumluluğundadır. Okulu eğitim öğretime hazırlamak ve eğitimin

aksamadan kaliteli bir şekilde devam etmesi ilk bakışta fark edilmese de arka planda birçok iş yapmayı gerektirmektedir. Okul müdürleri, okul personeli ve öğrencilerle ilgili iş ve işlemlerin dışında eğitimle dolaylı olarak ilişkili olan görevleri de yerine getirmekten sorumludur.

MEB'e (2014a) göre okul öncesi yöneticileri; okulun taşınır mallar ile ilgili işlemleri, kurum içi ve dışı yazışmaları, sosyal ve eğitici etkinlikleri, öğrencilerin okula taşınmalarını, öğrencilerin beslenme ve bakımlarını, okulun temizliğini ve güvenliğini yerine getirmeleri beklenmektedir. Ayrıca okulun düzeni ve okulun çevresi ile ilişkisi de okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin nöbet görevi ile okulda yönetimin sürekliliği sağlanmaktadır.

### ***Finlandiya'da okul öncesi yöneticilerinin görevleri***

Finlandiya'da okul öncesi yöneticilerinin görevleri genel olarak Avrupa birliği ülkeleri ile benzerdir.

Okul müdürü, kurum içindeki tüm öğretmen ve eğitimcilerin çalışmalarından sorumludur. Bu grubun lideri konumundadır. Bir diğer görevi ise kamu gücünü temsil etmektir. Otoriteyi temsil ederek, mevcut kaynakları ortak hedeflere ulaşma doğrultusunda kullanır.

Finlandiya'da okul öncesi yöneticileri ülkesinin belirlediği eğitim öğretim hedefleri kapsamında kurumunu ve öğrencilerini o hedefe ulaştırmakla yükümlüdür. Okulun vizyonu doğrultusunda misyonunu geliştirmek, bireyleri analiz etmek, personelinin mesleki gelişimini sağlayarak kurumunun işlerliği adına, eğitimi ve programı dizayn ederek yönetimi sağlamaktır. Eğitim öğretim adına yapılan yenilikleri ve değişimleri belirlenen eğitim hedefleri doğrultusunda uygulayabilmelidir. Bu bir liderlik görevidir. Eğitimi aldığı yöneticilik uygulamaları gereği program geliştirebilmek, etkili öğretim planlamasını yapmak, paydaşlara hesap verebilmek, öğrenci ve öğretmen davranışlarında çözüm odaklı olmak, başarıyı ön planda tutarak güvenilir eğitim öğretim ortamını oluşturmak, öğrenciler için okulu sevdirecek, neşeli, zevkli, pozitif, bir öğrenme ortamı hazırlayarak, var olan ortamın devamını getirmek, istenen şartlar sağlandığında

kurum ortamının yapısını değiştirmek, okul müdürünün görev ve sorumluluklarındandır (Bursalıoğlu, 2000).

Okul ncesi yöneticilerinin görevleri Finlandiya yerel eğitim yasaları ile belirlenmektedir. Müdür, öncelikle kurumun idari yönetiminden sorumludur. Eğitim aksamaması adına ğretmen teminini sağlamak, okul btcesinin dengelenmesi, eğitim programını yapmak, kurumsal rekabeti artırmak, pedagojik liderlik yapmak okul yöneticisinin görevleri arasında yer almaktadır. Finlandiya'da okul müdürleri öğretmenleri başvurular arasından kendisi seçip karar vermektedir. Öğretmen kabul edildiği zaman işe stajyer ğretmen olarak başlamaktadır. Bu Şekilde bir değerlendirme ile niversite mezunlarının ancak %2'si öğretmenliğe kabul edilmektedir (Anderson, 2004).

Finlandiya'da okul öncesi yöneticilerinin teknik liderlik, insani liderlik ve pedagojik liderlik olmak üzere 3 temel görevi bulunmaktadır (Anderson, 2004);

*Teknik liderlik:* Okulun kurumsal olarak işletilmesi için gerekli iş ve faaliyetlerin yürütülmesi teknik liderlik tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ofis işleri, okul btcesinin yönetimi, yıllık planlar, ğrenci işleri, okul yönetimi ile işbirliği, paydaş kurumlarla iletişim, okul aktivitelerinin gerçekleştirilmesi, tamirat ve inşaat işlerinin yapılması, eğitim ğretim materyallerinin sağlanması, teknik liderlik görevler arasında bulunmaktadır.

*İnsani liderlik:* İnsani liderlik, insani ynlerin etkin olduğu alanlar özellikle; sorun çözme, destek verme ve okulda her zaman var olduğunu, ğretmenlerinin, öğrencilerin, velilerin, yardımcı personelin yanında olduğunu onlara hissettirme olarak tanımlanmaktadır. Güçlü iletişimin gerçekleşebilmesi adına, okul paydaşlarının karşılaştığı sıkıntıları, çözebilme, ğrenci problemleri çözümünde iletişim faktörü, odasının kapısı her zaman açık olan bir okul müdürü olmak insani liderlik faktörlerindedir. Finlandiya okul müdürleri ile okul öğretmenleri arasında ast-üst ilişkisi yerine birlikte iş başarma duygusu ve biz anlayışı hakimdir.

*Pedagojik liderlik:* Pedagojik liderlik, müdürün, ğrenci, ğretmen ve yardımcı personele karşı hiyerarşik üstünlüğünü kullanmayarak, karşılaştıkları

problemleri çözmek, öğrenme ve gelişmeye yönelik girişimleri teşvik etmek, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ortamlar oluşturmak olarak tanımlanmaktadır. ‘‘Müdür, öğretmenden fazla bilir’’ düşüncesinin ortadan kalktığı pedagojik liderlikte müdür her zaman personeliyle yakın olmakta güçlü iletişim kurabilmektedir. Bu yönüyle eşitlikçi ve uzlaşmacı müdür rolü ortaya çıkmaktadır.

Finlandiya’da ayrıca okul yönetimleri her yıl iki komisyon belirlemektedir. Bu komisyonlar bir yıl boyunca okutulacak derslerin müfredatını oluşturmaktadır (Finnish National Board of Education, 2013). Bu tarz komisyonlarda görev almak için en az beş yıllık tecrübe şartı aransa da on yıllık ve daha üstü deneyime sahip öğretmenler tercih edilmektedirler. Bu komisyonlar ayrıca stajyer öğretmenler için plan ve ders öğretim programı hazırlamaktadırlar. Müfredat yapısı oldukça esnek oluşturulmaktadır.

## **Araştırmanın 5. Alt Amacına Yönelik Bulgular**

### ***Mevzuata yönelik katılımcı görüşleri***

Eğitim yöneticileri ve alan uzmanları ile yapılan odak grup görüşmelerinde görüşmeye katılan katılımcıların ‘‘Türkiye ve Finlandiya okul yönetimi mevzuatı benzerlik ve farklılıkları karşılaştırıldığında, Türkiye için önerileriniz nelerdir?’’ sorusuna verilen cevaplardan cevaplar şöyle olmuştur;

*K1: ‘‘İdare ile ilgili mevzuat farklıdır. Yerel yönetimlere daha fazla yetki verilebilir.’’*

*K2: ‘‘Yerel yönetimlere daha fazla yetki verilerek daha özgür bir eğitim sistemi olabilir.’’*

*K3: ‘‘Ordaki gibi yetkilerin daha az merkezi olması mümkün olabilir’’*

*K4: ‘‘Finlandiyadaki gibi denetimde farklılıklar ve esneklik getirilebilir’’.*

*K5: ‘‘Tamamen yeni bir yönetim mevzuatına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu noktada Finlandiya örnek alınabilir’’*

*K6: ‘‘Yerel yönetimler mevzuat sürecine dahil edilebilir’’*

*K7: “Türkiye’de anlaşılması zor mevzuatlar ortadan kaldırılarak yeni bir mevzuat getirilebilir”.*

*K8: “Karşılaştırmalara baktığımızda, kesinlikle bir mevzuat eksikliği bulunmaktadır. Bu giderilmelidir.”*

Çalışma kapsamında katılımcılar ile yapılan odak görüşmelerinde, yönetim mevzuatına yönelik görüşlerde ortak olarak üzerinde durulan noktalar yukarıda detaylı olarak verilmiştir. Görüldüğü gibi katılımcılar özellikle okul öncesi mevzuatın oluşturulması ve daha özerk bir yapının gerekliliğini vurgulanmıştır. Bununla birlikte karşılaştırmalı olarak analizi yapılan doküman incelemelerinden yola çıkarak Finlandiya Okul Yönetimi Mevzuatı gibi, “Yerel yönetimlere daha fazla yetki verilmesi, Esneklik olmaması, Yetkilerin daha az merkezi olması ve Mevzuat eksikliğunün öne çıktığı görülmüştür.

#### ***Yöneticilerde aranan özelliklere yönelik katılımcı görüşleri***

Odak grup görüşmelerinde görüşmeye katılan katılımcıların “Türkiye ve Finlandiya okul öncesi yöneticilerinde aranan özelliklerin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar şöyledir;

*K1: “Pedagojik dalda yüksek lisans eğitimi tamamlaması istenebilir”.*

*K2: “Eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi mezunu olması ya nında eğitim yöneticiliği derslerini de yoğun olarak almış olması”,*

*K3: “Yapılacak merkezi bir seçme ve yerleştirme sınavı ile aday belirlenmesi”*

*K4: “Eğitim yöneticiliği alanında uzman olması”,*

*K5: “Pro-aktif liderlik niteliğine sahip olması”,*

*K6: “Eğitim liderliği konusunda eğitim alması”,*

*K7: “Yönetim alanında bir Yüksek Lisan eğitimi alması”,*

*K8: “Okul öncesi ve yönetim alanında akademik çalışmalar yapmış olması”. İstenebilir.*



Çalışma kapsamında katılımcılar ile yapılan odak görüşmelerinden ortak olarak üzerinde durulan noktalar yukarıda detaylı olarak verilmiştir. Genel olarak eğitim kalitesinin artırılması ve akademik alandaki yeterliliklerin öne çıktığı görülmektedir.

Bununla birlikte bu çalışma kapsamında incelenen döküman incelemesinden ortaya sonuçlardan yola çıkarak katılımcılar Finlandiya’da ki okul yönetici özelliklerine yoğun olarak değinildiği görülmekte ve bu çerçevede önerilerin geliştirildiği görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin eğitim yöneticiliği alanında yüksek eğitime sahip olması ve bu nitelikleri ortaya koyacak merkezi sınavların olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

### ***Yönetici seçme ve atama yöntemine yönelik katılımcı görüşleri***

Odak grup görüşmelerinde görüşmeye katılan katılımcıların “Türkiye ve Finlandiya okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması karşılaştırıldığında, Türkiye için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar şöyledir:

*K1: “Modüler bir seçme sistemi olmalı, yani okul öncesi alanına özel bir seçme sistemi getirilmeli”.*

*K2: “Merkezi bir seçme ve yerleştirme sınavının yapılmalı”.*

*K3: “Yeterlik programlarının uygulanması”.*

*K4: “Alana özgü uzman yeterliği gibi programlar, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir”.*

*K5: “Seçilecek yöneticilerde bilgi ve becerileri ortaya çıkaran projeler geliştirilmesi istenebilir”.*

*K6: “Lisansüstü eğitimi yapan adayların seçimde öne çıkması”.*

*K7: “Ne yapılırsa yapılsın, seçim için yeterlilik seviyelerinin mutlaka ölçülmesi şarttır”.*

*K8: “Puanlama sisteminin geliştirilebilir”.*

Çalışma kapsamında katılımcılar ile yapılan odak görüşmelerinden ortak

olarak üzerinde durulan noktalar yukarıda detaylı olarak verilmiştir. Genel olarak yeterliliğe ve bilgi-beceriye vurgu yaptığı görülmektedir. Bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar ile anlamlıdır. Özellikle adayların seçim öncesinde merkezi ya da yerel bir sınava tabi tutulmaları, bilgi ve becerilerinin belirlenmelerinin gerekli olduğu ve akademik eğitime sahip olanların seçimde öne çıkmalarının uygun olacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların okul öncesi yöneticilerinin atanmasına yönelik görüşleri aşağıdaki gibi olmuştur;

*K1: “Atanma öncesi staj uygulanması”.*

*K2: “Merkezi bir atama sınavının yapılması”.*

*K3: “Ulusal Yeterlilik belgesi oluşturulması ve atamaların buna göre yapılması”.*

*K4: “Atamalarda eğitim yöneticiliği ile ilgili alınan diploma ve sertifikalara dikkat edilmesi”.*

*K5: “Bilgi ve becerileri ortaya çıkaran projeler yapma”.*

*K6: “Lisansüstü eğitimi yapan adayların atnamasının yapılması”.*

*K7: “Atamalarda seviye ölçümü mutlaka yapılmalı”.*

*K8: “Atamalara yönelik puanlama sisteminin geliştirilebilir”.*

Katılımcıların, okul öncesi yöneticilerinin atanmasına yönelik görüşlerinin, seçimine yönelik verilen görüşlerle paralelik gösterdiği görülmektedir. Ortaya çıkan bulgular çerçevesinde özellikle atamalarda adayların yeterliliğinin ve eğitim geçmişinin öne çıkması gerektiği söylenebilir.

### ***Yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik katılımcı görüşleri***

Odak grup görüşmelerinde görüşmeye katılan katılımcıların “Türkiye ve Finlandiya okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi karşılaştırıldığında, Türkiye için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar şöyledir:

*K1: “Yeterlik programı uygulanmalı ve yönetici yetiştirme programı geliştirilmeli”.*

*K2: “Bilimsel görevde iken veya görev öncesi eğitimler düzenlenmeli”.*

*K3: “Mesleki yetkinliğin artırılması için planlamalar, stratejiler geliştirilmeli”.*

*K4: “Uygulamalı yöneticilik ve liderlik programlarının geliştirilmeli”.*

*K5: “Üniversitelerle eşgüdümlü hizmet öncesi ve sonrası eğitimler verilmeli”.*

*K6: “Hizmetiçi eğitim uygulamaları geliştirilmeli ve sürekli eğitim sistemi yaratılmalı, ön görevdeki gelişimi izlemeye alınmalı”.*

*K7: “Liderlik eğitimlerinin verilmeli”.*

*K8: “Yetiştirme sürecinde sürekli bir denetim sistemi getirilmeli, ön hizmet sürecindeki yönetici adayının durumu sürekli gözlenmeli gelişimi kayıt edilmeli”.*

Çalışma kapsamında katılımcılar ile yapılan odak görüşmelerinden ortak olarak üzerinde durulan noktalar yukarıda detaylı olarak verilmiştir. Genel olarak mesleki yetkinlik ve liderlik eğitimlerinin gerekliliği öne çıkmaktadır. Görüşmecilerin değindiği temel konular döküman analizinde ortaya çıkan bulgularda yazıldığı gibi, Finlandiya’daki yönetici yetiştirme süreci ile paralellik göstermektedir. Ortaya çıkan bu bulguya göre, yönetici yetiştirme sisteminin Finlandiya’da olduğu gibi uygulanabileceği söylenilebilir.

### ***Yöneticilerin görevlerine yönelik katılımcı görüşleri***

Eğitim yöneticileri ile yapılan odak grup görüşmelerinde görüşmeye katılan eğitim yöneticilerinin “Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Yöneticisinin Görevleri karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar şöyledir:

*K1: “Okul Öncesi yöneticisini, kurumdak öğretmenlerin kendisi seçip karar verebilir”.*

*K2: “Okul öncesi yöneticisinin daha özerk bir görevde olması sağlanabilir. Kuruma özel olacak şekilde”.*

*K3: “Okutulacak derslerin müfredatını yönetici kendisi kurumuna özel olarak belirleyebilmeli”.*

*K4: “Daha fazla yetkilerle donatıla bilinir”.*

*K5: “İdari açıdan yerel yönetimlerle işbirliği yapabilecek görevler üstlenmeli”.*

*K6: “Orta ve uzun vadeli vizyon geliştirebilecek bir görev üstlenile bilinir”.*

*K7: “Okul yöneticisine öğretmen seçiminde yetki ve sorumluluk verilmeli”.*

*K8: “Okuluna öğretmen atanmasında yetki ve sorumluluk verilebilir”.*

Çalışma kapsamında katılımcılar ile yapılan odak görüşmelerinden ortak olarak üzerinde durulan noktalar yukarıda detaylı olarak verilmiştir. Bu kapsamda odak görüşmelerine katılan görüşmeciler daha fazla yetkinin yöneticiye verilmesi gerekliliğine değinmiş ve özellikle öğretmen seçiminde yetki ve sorumluluk verilmesi konusunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda döküman analizi sonrasında Finalndiya’da ki yönetici görev ve sorumluklarının Türkiye’deki yöneticiler için de uygulanabileceği ön plana çıkmaktığı söylenebilir. Finlandiya’da ki gibi yöneticinin daha özerk olmasının uygun olacağı ve daha fazla yetki ve sorumluluk almalarının uygun olacağı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

İki ülkenin eğitim sistemleri arasında farklılıklar bulunmasına rağmen genel anlamda benzerdir. İki ülkenin nüfus yoğunluğu, kültürel yapısı, tarihsel süreçleri ele alındığında farklılıkların olması beklenen bir sonuçtur. Finlandiya'da eğitim "Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB) sorumluluğundadır. MEKB, cumhurbaşkanına, meclise ve hükümete bağlıdır. Bakanlığa bağlı olarak yerel yönetimler, özel eğitim kurumları ve sivil toplum örgütleri bulunmaktadır. Eğitim ve Kültür Bakanlığı, eğitim mevzuatının düzenlenmesi, eğitim ile ilgili merkezi kararların alınması ve devlet bütçesinden eğitim için ayrılan payın belirlenmesi görevlerini yerine getirmektedir. Türkiye'de de eğitim işlerinden sorumlu bakanlık TC. Milli Eğitim Bakanlığı'dır.

Ülkeler, eğitim yapıları açısından karşılaştırıldıklarında, önemli farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Finlandiya, eğitim sistemini merkezi yönetim ve denetimden uzak, yerel idarelerin sorumluluğunda yürütürken, Türkiye'de merkezi yapıdadır. İki ülkede de okul öncesi eğitim bulunmaktadır ve ilköğretim öncesi Türkiye'de 6 yaşına kadar, Finlandiya'da ise 7 yaşına kadar olan eğitimi kapsamaktadır. Türkiye'de okulöncesi eğitim 3-6 yaş kapsarken, Finlandiya'da 0-5 yaş erken çocukluk eğitimi ve çocuk bakımı olarak anılmakta, tam olarak okul öncesi eğitim ise 6 yaş kapsamaktadır. Yapılan araştırmada zorunlu olmasada Finlandiya'da okul öncesi eğitime gidilme oranı hayli yüksektir (Yalçın ve Hanoğlu, 2020). Okullaşma oranları (3 yaş, 4 yaş, 5 yaş) açısından Türkiye OECD ve AB ülkelerinin bir hayli gerisindedir (OECD, 2016ab; OECD, 2017; OECD, 2018). OECD ve AB ülkelerinde 5 yaşta okullaşma oranı %95 kadarken bu rakam Türkiye'de %71'dir. 4 yaşta OECD ve AB ülkelerinde okullaşma oranı %90'a yakınken, Türkiye'de %30 civarlarındadır (Kazu ve Yılmaz, 2018).

Türkiye'de okulöncesi eğitiminin amaçları Milli Eğitimin temel amaç ve

ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Hem Türkiye hem de Finlandiya’da okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı görülmektedir. Amaçları bakımından iki ülke kıyaslandığında benzerlikler ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de Okul öncesi eğitimin amaçları arasında; beden, zihin ve duygu gelişimini sağlamak, ilköğretime hazırlanmak, şartları uygun olmayan ailelerin çocuklarına eşit ortamda yetiştirilme imkânı sağlamak ve konuşmayı geliştirmek vardır. Eğitim amaçları bakımından ise, araştırmada yer verilen tüm ülkelerin ilgili mevzuatında eğitimin evrensel değerlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Yalçın ve Hanoğlu’nun (2020) yaptığı araştırmasında, OECD’nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) testlerinde başarılı sonuçlar alan ülkelerden Finlandiya, İngiltere ve Güney Kore ile nispi olarak başarısız sonuçlar almış olan Türkiye’nin eğitim sistemleri, eğitim yapıları, amaçları, finansmanı ve denetimi açısından karşılaştırmaya gitmiştir. Ulaşılan sonuçlar açısından Türk Eğitim Sisteminin amaçlarında ise evrensel değerlere ilave olarak, milli değerlere sahip bireyler yetiştirilmesine yönelik ifadelerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca ilgili araştırmada Türk Eğitim Sisteminin daha merkezi bir yapıda olduğu vurgulanmıştır.

Finlandiya’da da benzer amaçlar varken ortaya çıkan farkın ise Finlandiya’da çocuğun bireysel özelliklerine göre eğitimi şekillendirdiği yönündedir. Gürkan (2019)’da yaptığı araştırmasında Finlandiya okul öncesi eğitimi derinlemesine incelemiş ve Fin okul öncesi eğitim sisteminde yıllar boyunca yöntem ve materyaller değişsede çocuk yetiştirmedeki amaçların değişmediğine dikkat çekmiştir.

Özservet (2014), Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemlerini karşılaştırdığı bir çalışmada, Finlandiya Ulusal Yönetim Programının toplumun refahı için üç temel hedef üzerinde olduğunu ve ilk ve en önemli hedef ülkenin en değerli kaynağı olarak kabul edilen çocuk odaklı bir toplum oluşturmak, ikinci olarak aileleri refahını sağlamak ve son olarak da sosyal dışlamadan korunmuş bir yapıya kavuşmak olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle her şeyin temelinde çekirdek birey olarak çocuk olduğu için okul öncesi eğitime gereken önem verildiği kuruluşdan buyana anaokulları ve çocuk yetiştirmede yüksek standartların arandığı ifade edilmektedir.

OECD’nin (Organization for Economic Cooperation and Development)

bünyesinde yürütülen ve öğrencilerin, uluslararası düzeyde değerlendirmesini gerçekleştiren PISA (Programme for International Student Assessment) çalışmaları, en kapsamlı araştırma programı olarak kabul edilmektedir. Bu programa göre Finaldiya uzun yıllardır ilk 5'te yerini kordüğunu görürken Türkiye'nin ise bu sıralamalarda gerilerde olduğunu görmekteyiz. Eğitim programı veya müfradatta yatan amaçların gerçekleştirilmesinde Finaldiyanın başarısı ortadadır. Bu başarıdan ötürü Kendilerini Finlandiya ile karşılaştıran bir çok ülkenin olduğu literatürde yer bulmaktadır (Bakioğlu ve Yıldız, 2013). Yapılan bir araştırmada da Finlandiya ve Danimarka hedefleri gerçekleştirmede en başarılı iki üye ülke olarak değerlendirilirken öğrenci başarısızlıklarının indirilmesinde başarıyı gösterememiş ülkeler arasında Türkiye'nin de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada Ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin, uluslararası göstergeler esas alarak değerlendirilip karşılaştırılmasının ileriki politikaların geliştirilmesi açısından önemli olduğu üzerinde de durulmuştur (Lorcu, 2015).

Türkiye ve Finlandiyada genel eğitim yönetimi ve okul öncesi eğitimin yönetsel yapısı incelendiğinde, Finlandiya eğitim sisteminde okul öncesi yönetimin yerel yönetimlerle birlikte çalıştığı ve buna çok önem verdiği, ulusal eğitim kurullarının yerel eğitim ve öğretim işlerinin işleyişinde ve programlanmasında söz sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık Türkiye'de merkezi bir yapının olduğu görülmektedir. Türkiye'de eğitim müfredatları merkezidir ve tüm ülkede tek tip bir müfredat sözkonusudur. Uygulamada da yönetim buna dikkat etmekte, çok fazla bürokratik işleyiş bulunmaktadır. Finlandiya eğitim sisteminde bir çok brokratik ve sistemesel zorlukları aşamada yönetsel yapıda yaşanan serbestliğin ve değişkenliğin önemli olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Özservet, (2014)'in gerçekleştirdiği bir araştırmada özellikle okul yönetimi açısından Belediyelerin yetki ve görev alanı içine giren durumlarda, bir danışma referandumu oluşturulduğu ve halkın katılımı sağlandığını bununda eğitim sistemini daha esnek ve etkili hale getirdiğini ifade etmiştir (Özservet, 2014). Ayrıca Finlandiya'da yerel yönetimler, okul müfredat programlarının hazırlanması ve uygulanmasının yanı sıra eğitimin sunumu ve düzenlenmesinden de yasal olarak sorumludurlar (Özten ve Hoşgörür, 2019). Sadece Finaldiya'da değil, AB ülkelerinde eğitim sisteminin yönetimi, genel olarak ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde yapılandırılmıştır. AB ülkelerininin çoğunda

bürokraside yaşanan sıkıntıları da ortadan kaldırmak için eğitim yönetiminde yerel yönetimlere önemli yetkiler verilmiştir (Yıldırım, 2010).

Türkiye’de okul öncesi yönetimi mevzuatı ile Finlandiya’da okul öncesi yönetim mevzuatının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgularda mevzuat açısından Türkiye’de okul öncesine yönelik ayrı bir mevzuatın olmadığını ve bu tür bir mevzuat geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Finlandiya’da mevzuat açısından okul yöneticilerinin yerel yönetimle yakın çalışmanın önemli olduğu ve bir çok yetkinin yine yerel yönetimlerde olduğu görülmüştür. 1990’lı yıllardan itibaren yapılan çalışmalar sonucunda yürürlüğe giren mevzuat ile eğitim ile ilgili karar verme yetkisini büyük oranda yerel yönetimlere bırakıldığı görülmüştür (Certel, 2009). Finlandiya’da okul müdürleri, okullarının bulunduğu yerleşim biriminin belediyesine bağlı olarak çalışmaktadır ve okul yöneticilerinin ataması yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır (Özberk, 2010). Erginer (2006)’in yaptığı çalışmada da Finlandiya’daki okul öncesi eğitim sisteminin ayrı bir mevzuata tabi olduğunu ifade eden ve bu mevzuat çerçevesinde tüm yetkilerin yerel otoritelere verildiğini ve bu nedenle etkin bir eğitim sistemine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Her iki ülkenin de mevzuatı karşılaştırıldığında ortaya çıkan başka önemli bir farklılık ise Türkiye’de, yasal yönetsel mevzuatta, eğitim yöneticisi veya okul yöneticisi kavramı kullanılırken Finlandiya’da liderlik kavramı geçmektedir. Finlandiya’da merkez yönetimden gelen ve kendilerinden istenen zaman alan bürokratik işlerle meşgul olmak yerine, ulusal hükümet yetkililerinin de bilgisi dahilinde, öğrenci, veli ve çalışanlar ile güven bağı kurma, öğrencilerden ve pedagojiden kopmadan okul liderliği yapma gibi konulara daha çok vakit ayırdıklarını bildirmişlerdir (Hargreaves, Halász ve Pont, 2007).

Türkiye’de okul öncesi yöneticisi seçme ve ataması için özel bir mevzuat bulunmamaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı yazılı sözlü sınav komisyonları ve il değerlendirme komisyonlarının değerlendirmeleri ile müdür, müdür baş yardımcısı ile yardımcılarının seçimi ve atanması yapılmaktadır. Bu seçim süreci Bakan onayı ile yapılmaktadır. Bunun yanında, Türkiye’de 1997 yılında Resmi gazetede (1997) yayınlanan, İşverenlerin Kuracakları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının



Eğitim Ve İşleyiş Esasları Hakkında Tüzük bulunmaktadır. Burda az da olsa okul öncesi yöneticisinin seçimine yönelik; öğrenim gördüğü alan, mezun olması gereken fakülte ve ilkokulda alması gereken en az görev süresine yönelik bilgiler yer almaktadır; Finlandiya’da okul müdürlerini seçme, yetiştirme ve görevlendirme esasında, belediyeler bünyesinde bulunan eğitim koordinatörleri tarafından yürütülmektedir. Ayrıca, Finlandiya’da bir okul müdürünün seçilme kriterleri farklılık gösterebilir (Konan, Çetin ve Bozanoğlu, 2018).

Şu an yürürlükte olan okul yöneticisi görevlendirilmeleri, Resmî Gazete’de Şubat 2021 tarihinde yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Bu yönetmeliğe göre okul yöneticiliğine ilk kez görevlendirmeler yazılı ve sözlü sınav sonuçlarına göre yapılmaktadır. Bu yönetmelikte okul müdürü ve müdür yardımcısı olmak isteyenlerin MEB’e bağlı kurumlarda öğretmenlik görevine atanmış olmaları ve belirli bir yıl hizmet vermiş olmaları gerekmektedir.

Türkiye’de okul öncesi ve tüm okulları kapsayan okul müdürlerinin yetiştirilmesine ilişkin söz konusu yönetmelikte bir yönergeye atıfta bulunmaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne eğitim yönetimi alanında hazırlanan Eğitim Yönetimi Sertifika Programı, uzaktan öğretim ve/veya yüz yüze eğitim kapsamında uygulanmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler bulunmaktadır. Bu eğitimler kısı süreli olmaktadır ve eğitim içerikleri yıldan yıla farklılık gösterebilmektedir. Çeşitli eğitimleri içeren kursalara katılım zorunlu değildir gönüllü olmaktadır. Finlandiya’da ise okul yöneticisi olabilmek için ciddi bir eğitim hazırlık politikası bulunmaktadır. Finlandiya’da okul liderlerinden yüksek bir akademik eğitim ve öğretim becerisine sahip olması beklenmektedir. Ayrıca, yöneticilik deneyimi ve eğitim yönetimi ile ilgili eğitim aldıklarını belgelendirmeleri gerekmektedir. Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından benimsenen yeterlilik gereksinimlerine dayanan Sertifikaya sahip olunmadır. Bu sertifika 12 ile 25 kredilik dersleri içermektedir. Program içeriği öğretmenlerin kamu hukuku, personel yönetimi, yönetsel süreçler, finans ve eğitim yönetimi alanlarında girecekleri sınavda başarılı olmalarını sağlayacak ders içeriği ile sınırlandırılmıştır (Celep, Ay ve Göğüş,

2010; Taipale, 2012).

Finlandiya'da okul yöneticisi olabilmek için nitelikli bir öğretmen olmak önemli görülmektedir. Okul müdürlerinin mutlak suretle öğretmenlik mesleğini de devam ettirmesi esas alınmaktadır ve seçme sürecinde en az yüksek lisans düzeyinde bir eğitimle kazanılan öğretmenlik yeterlik belgesine ve Ulusal eğitimkurulu tarafından yürütülen eğitim yönetimi kursundan başarı sertifikası alınması gibi iki önemli şartın olduğu ifade edilmektedir (Konan, Çetin ve Bozanoğlu, 2018; Uygur 2021).

Finlandiya'da okul liderliği için öncelikle istekli, bu konuda kendini geliştirmiş ve sonrasında geliştirmek isteyen, akademik anlamda bu eğitimi almış olmak ve bunu da belgeleyebilecek öğretmenler seçilmektedirler. Finlandiya'da okul müdürlüğüne aday olan kişilerin Eğitim Fakültelerinde başlayan öğretmen adaylığı serüveninde kaliteli öğretmenlik vasıflarına sahip olması, öğretim becerisine hâkim ve eğitim yönetimi alanında yeterli bilgi ve tecrübelerinin olması istenmektedir (Eurydice 2005; Eurydice, 2009).

Eğitimde yeni arayışlar içerisinde olan Türkiye, uluslararası değerlendirme çalışmalarından elde ettiği bu sonuçlar ile daha etkili ve etkin bir eğitim sistemine ulaşmada önemli bir veri ve bilgi kaynağına sahip olarak eğitim sistemini tekrar gözden geçirerek değerlendirmelidir (Lorcu, 2015). Bununla birlikte, okul öncesinin önemide göz önüne alınarak okul öncesi eğitim yöneticisi özelliklerini belirleme, seçme, atama ve yetiştirme programları düzenlenmelidir. Çünkü okulöncesi eğitim çağındaki çocuklara nitelikli okul öncesi eğitim verilmesi yöneticilere de bağlıdır. Çocuğun sosyal ve akademik becerilerinin geliştirilmesine, sonraki eğitim dönemlerine hazırlıklı olmasını ve eğitim dönemlerinde daha başarılı olmasını sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde alınan eğitim çocuk için temeli teşkil ettiği unutulmamalıdır (Aktan ve Akkutay, 2014).

## BÖLÜM VI

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuç

Bu çalışmada Türkiye ve Finlandiya okul öncesi yönetimi karşılaştırılmış ve bazı benzerlikler ile farklılıklara ulaşılmıştır.

Çalışmada detaylı olarak incelendiği gibi Türk Eğitim Sistemi; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarından oluşmaktadır. İlköğretim basamağını teşkil eden ilkokul ve ortaokul kısmı devlet okullarında parasız ve her Türk vatandaşı için zorunludur. Bunun yanında özel okullarda Bakanlığa bağlıdır ancak ücretlidir. Okul öncesi eğitim ise 3-6 yaş arasındaki çocukları kapsamakta ve isteğe bağlıdır yani zorunlu değildir.

Finlandiya eğitim sistemi ile bir çok yönden benzerdir. Okul öncesi eğitim yapısı bakımından benzerlik göstermektedir ve zorunlu bir eğitim süreci değildir. Ancak Diğer eğitim basamakları gibi okul öncesi eğitimin giderleri de devlet tarafından karşılanabilmektedir. Yerel yönetimler tarafından sunulan hizmetler arasında; okula ulaşım, yemek ve okul ders araç ve gereçleri gibi hizmetler vardır. Öğretim, Ulusal Okul Öncesi Müfredatı'ndan türetilen yerel müfredatla yapılmaktadır.

Finlandiya'da standart anaokulları, yarı zamanlı yada tam zamanlı gündüz bakımı yapılmaktadır. 1-2 yaş çocukları için 12 gruplar, 3-6 yaş çocukları için 20 çocukluk gruplar, 6 yaş okul öncesi için 25 çocukluk gruplarını kapsamaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitim veren kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı olanlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları: Bağımsız anaokulları, İlköğretim bünyesindeki anasınıfları, Kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı okul öncesi

eğitim kurumları: Çocuk yuvaları, Çocuk bakımevleri, Çocuk kulüpleri ve Çocuk evleridir. Bunların yanı sıra ayrıca üniversitelerin bünyelerinde de okul öncesi eğitim kurumları bulunabilmektedir.

Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemi incelendiğinde genel hedefler boyutu açısından bazı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bunlardan özellikle genel hedeflerin dilin temel becerilerinin geliştirilmesi, anadile yönelik tutumlar, zihinsel ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından benzer olduğu görülmektedir.

Çalışmada incelenen eğitim sistemlerinin yapısı ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde Finlandiya okul öncesi eğitiminde yerel yönetimlerin aktif olarak yer aldığı görülmüştür. Finlandiya eğitim yapısında yerleşme ve özerklik kavramından bahsedilmiştir. Türkiye’de ise okul öncesi eğitimin diğer eğitim seviyelerinde olduğu gibi merkezi bir yapıda olduğu görülmektedir

Okul öncesi eğitim yönetimi genel yapısına yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Türkiye’nin merkezi bir sisteme sahip olduğu ve tüm bu eğitim faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütüldüğünü göstermektedir. Finlandiya’da ise Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartını da kabul edildiği ve bu kapsamda yerel yönetimlere yetki verildiği görülmüştür. Finlandiya’da yerel yönetimlere verilen çok sayıda yetki nedeniyle, okul yöneticilerinin yetki, resmi statü ve karar alma gücü de farklılık göstermektedir. Türkiye’de merkezi bir idare olduğu için her şeyden sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı olmaktadır ve nihai karar mercidir. Yasal idari metinler yani tüzük ve yönergeler, müdüre ne yapılması ve neyin yapılmaması gerektiği konusunda bilgi verir.

Türk eğitim sistemi ve okul öncesi eğitimin amaçları Anayasa, yasalar, hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları dikkate alınarak şekillenmektedir. Finlandiya’da ise MEKB yanında, ulusal eğitim yönetim kurulu ve belediyeler söz sahibi olmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi yönetimi mevzuatından Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu olduğu için eğitimle ilgili kararları uygulamak da Milli Eğitim Bakanlığı’na düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Türkiye

Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) alınan kararlara uygun düzenlemeler yapmaktadır. Anayasa ve hükümet kararları genel bir çerçeve çizdiği için Milli Eğitim Bakanlığı çok geniş bir yetki alanına sahiptir. Finlandiya'da okul öncesi yönetimi mevzuatı yerel yönetimler ağırlıkta olmak üzere merkezi hükümet ve ulusal eğitim komiteleri tarafından belirlenmektedir. Okullar, kanunda belirtildiği şekilde temel işlevleri yerine getirdikleri müddetçe kendi idari düzenlemelerine göre eğitim faaliyetleri sunma hakkına sahiptirler. Finlandiyada ulusal düzeyde görev yapan özerk denetim birimi bulunmaktadır ve denetim birimi yöneticilerin yönetsel faaliyetlerini denetlemektedir. Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı denetçiler bu görevi yapmaktadır.

Türkiye'de okul öncesi yöneticilerinde aranan özellikler MEB'e bağlı diğer resmi okullarda yönetici olarak görevlendirilecek kişilerde aranan özelliklerle aynıdır. Finlandiya'da ise okul öncesi yöneticilerinde aranan özellikler özel olarak belirlenmiştir. Türkiye'de okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması diğer okulların seçim ve atama kriterlerine göre aynıdır. Bir tüzük ile okul öncesi kurumlarında yönetici olacak olan adayların seçiminde 3 kriter bulunmaktadır. Finlandiya eğitim sisteminde ise okul öncesi yöneticilerinin proaktif liderlik potansiyeline sahip, nitelikli, üniversitelerde yasal olarak verilen özel bir eğitimi tamamlayarak eğitim yönetimi sertifikasını almış ve eğitim yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip olan kişiler arasında yapılan seçimle atanmaktadır.

Finlandiya'nın aksine Türkiye'de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama için uygulanabilecek bir mevzuat yoktur. Tüm okullar için geçerli olan mevzuat kullanılmaktadır. Finlandiya'daki okul yöneticilerinin yüksek düzeyde akademik öğretim ve öğrenme becerilerine sahip olması, eğitim yönetimi konusunda yönetsel deneyim ve eğitim aldıklarını da belgelendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, Finlandiya eğitim sistemi basit ve yalın yapısını formda korurken, okul yöneticilerinin görev, sorumluluk ve yetki yönünden donanımlarını güçlendirmektedir. Sonuç olarak Finlandiya'da öncelikle okulu yönetmeye istekli, bu alanda kendini geliştirmiş ve daha sonra geliştirmek isteyen, bu akademik eğitimi almış ve bunu belgeleyebilecek öğretmenler seçilmektedir.

Türkiye’de ise okul öncesi yöneticileri merkezi atama ile gerçekleştiği için bu özellikler ve yetkinlikler aranmamaktadır. Türkiye’de müdürler valilik görüşüde alınarak atanırken Finlandiya’da yerel yönetimler-belediyelerce atanmaktadır.

Türkiye’de hukuki idari metinlerde okul liderliği kavramı kullanılmamakta, bunun yerine eğitim yöneticisi veya okul yöneticisi kavramı tercih edilmektedir. Türkiye’de okul yöneticisi olmak için yasal idari belgelerdeki gereklilikleri yerine getirmenin ve sınavlardan yeterli puanı almanın yeterli olduğu görülmektedir. Müdür yardımcısı ve müdür yardımcısı sınavında başarılı olan adaylar en yüksek puanlardan başlayarak tercihlerine göre atanırlar. Sınav öncesi hiçbir alanda eğitim, kurs veya belge aranmaz, sorumlu olduğunuz sınav içeriğinden yüksek puan almanız yeterlidir.

Mevzuatlarda okul öncesi müdürlerinin yetiştirilmesine ilişkin herhangi bir hüküm bulunmamaktadır. Okul yöneticisi adaylarının seçimi, bilgiyi ölçen ve merkezi hükümet ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kriterleri karşılayan merkezi bir yazılı sınavın başarısıyla gerçekleşir. Finlandiya’da yerel yönetimlere bırakılmıştır. Türkiye’de sınavdan sonra herhangi bir eğitim programı olmamasına karşın, Finlandiya’da zorunlu hizmet içi eğitim programları mevcuttur. Türkiye’de müdürlerin aktif olarak katıldıkları ders saatleri Finlandiya’da 20 saate kadar çıkmaktadır. Finlandiya’da müdürlerin sınıfa girmelerine önem verilmektedir.

Türkiye’de okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesine dair belirlenmiş bir yol bulunmamaktadır. Finlandiya eğitim sisteminde ise üniversitelerin özellikle okul öncesi eğitim yöneticiliği bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca yerel yönetimler farklı kriterler belirleyebilmektedir.

## **Öneriler**

### ***Uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler***

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında uygulayıcılara ve konunun muhatabı olabilecek kesimlere yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Türkiye'de “okul yöneticisi” yerine “okul lideri” kavramı kullanılabilir.
- Okul liderliği kavramı yeniden yapılanma süreçleri okul yöneticilerinin seçilmesi, eğitilmesi ve görevlendirilmesi / atanması süreçlerinde kullanılabilir.
- Türkiye'de merkezi bir okul yöneticisi seçme sınavı yapılmaktadır. Bu sınav bilgi ölçmeye dayanmaktadır. Oysa okul öncesi özel bir alandır ve kendine has yönleri mevcuttur. Bu durum göz ardı edilmeden yeniden sınav düzenlemeleri yapılabilir. Bu sınavlar sözlü ve yazılı olabilir ve sınav sonrasında başarılı olan adayların uygulama performansı gözlenebilir.
- Bu noktada başarılı olanlar ayrıca hizmet öncesi eğitime de tabi tutularak adeta bir orantasyon süreci yürütülebilir. Yeni seçilmiş ve atamış okul yöneticilerine, daha tecrübeli okul müdürleri bir süre eşlik edebilir.
- Türkiye'ye özgü okul öncesi okul liderinin özellikleri, uzun vadeli olacak bir vizyon, misyon ve hedef ile 21.yy çerçevesinde belirlenebilir.
- Yöneticilerin görev tanımlarının yeniden yapılması, misyonlarının yeniden belirlenmesi sağlanabilir.
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimi konusunda üniversitelerle sürekli işbirliği yapılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı personelin yanı sıra, valilik ve birlikte çalışan personel, belediye başkanı ve belediye personeline eğitim liderliği konusunda eğitim ve bilgi verilebilir. Bu şekilde, terel yönetimler de eğitimde söz sahibi olabilir.
- MEB'in eğitim Şubat ayında yürürlüğe giren Yönetmenliğinde, eğitim yönetimi sertifika programından bahsedilmiş ancak konuların

içeriğine yönelik bilgilerin yer alacağı yönergeye bu tez çalışması bulgularının hazırlanması sürecinde ulaşılamamıştır. Bu konuda düzenlemelerin Şubat ayında çıkan yönetmenlik ile birlikte yapılması önemli görülmektedir.

- Okul öncesi yöneticilerine yönelik daha geçerli hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu noktada okul liderliği eğitiminde program içerisine alınması sağlanabilir.
- Yönetim veya eğitim alanında yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olunması yönünde kararlar veya teşvikler yaratılabilir.
- Okul öncesi yöneticilerinin / okul liderlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanması yasal, idari metinler ve uygulamalar çok sık değişmeyen bir eğitim politikasına dönüştürülebilir.
- Sık sık değişen yönetmelikler, mesleğin ciddiyetini ve algısını zayıflatabilmektedir. Bu noktada değişmeyen, geniş bir vizyon ile uzun soluklu kullanılacak yönetmenlik ve tüzükler hazırlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumu yönetimi yerel yönetimlere bağlanabilir. Türkiye’de eğitimin yapısı merkezi bir yapıda yürütülmektedir. Bazı sorumluluk ve yetkilerin alt kademelere, yönetimlere veya bölgelerde kurulacak özerk olmasa da yarı özerk Milli Eğitim Kurullarına devredilerek bölgesel ihtiyaçlar daha fazla gözetilebilir. Sadece merkezden bildirilen yasal idari gerekliliklerin yerine getirilmesi dışında, okulun ve yerel paydaşlarının ihtiyaçlarına göre karar alma esnekliği sağlanabilir.
- Yönetim kararlarının hepsini değilse de çoğunu yerel yönetimlere aktarmak iş ve bilgi akışını hızlandıracak, bürokratik işleyişte kolaylık sağlayacaktır.
- Buna ek olarak yerel yönetimlerin, kurumların ve ailenin yönetime etkin katılımı sağlanması ile okul liderin etkililiği artırabilecektir.



### **İlerideki araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler**

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında yukarıda sunulan önerilere ek olarak ileride yapılabilecek çalışmalar için bazı öneriler aşağıdaki gibi sunulmuştur:

- Özellikle okul öncesi yönetimi alanında yerinde inceleme yani gözleme dayalı bir araştırma yapılarak daha detaylı analizler yapılabilir ve sahadaki mevcut durum ortaya çıkarılarak gelişimi sağlamak adına önerilerde bulunulabilir.
- Yapılacak nicel çalışmalar ile, eğitim sistemi ve özellikle okul öncesi eğitim ve yönetim sisteminin gelişimi açısından sayısal veriler elde edilebilir. Böylelikle daha somut adımların atılması noktasında faydalı sonuçlara ulaşıla bilir.
- Bu çalışma, döküman incelemesi ve odak grup görüşmesi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine az sayıda katılımcının varlığı göz önüne alındığında, daha geniş çaplı görüşmeler yapılarak Türkiye için okul öncesi alanında daha bütünlüklü görüşler alınabilir. Görüşmelerde paydaşlar sadece yöneticiler ile sınırlı kalmayabilir, öğretmen ve diğer paydaşların görüşlerine de başvurulabilir.
- Bu çalışma ile okul öncesi eğitim yönetimi mevzuatı için yenilikçi öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu öneriler ileriki araştırmalarda bir mevzuat modeline dönüştürülebilir. Böylelikle eğitim politikası geliştirilebilir, üst yönetimler için bir örnek klavuz oluşturula bilir.
- Ayrıca okul öncesi eğitim yönetimine odaklanan bu çalışma, daha üst kademeler içinde bir örnek niteliği taşıdığından, araştırılması ihtiyaç duyulan ilgili kademeye özgü çalışmalara ışık tutabilir.

## Kaynakça

- Ada, S., & Baysal, Z. N. (Ed.). (2009). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ahmadi, P., & Saghabashi-naeini, N. (2020). A Comparative Study of Status of Health Literacy in the Curriculum of Finland and Iran. *Journal of Health Literacy*, 4(4), 9-17.
- Aho, E., Pitkanen, K., ve Sahlberg, P. (2006). Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. The Education Unit at the World Bank (p. 132).
- Akbaba, U. (2014). Türkiye-Litvanya Eğitim Sistemlerine Karşılaştırmalı Genel Bir Bakış . *e-Kafkas Journal of Educational Research* , 1(2).
- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D., & Karakul, A. K. (2012). Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitimin Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler. *Journal Of Educational Sciences & Practices*, 13(25).
- Akın, U. (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aktaş, Y. A. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-41.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79. e-ISSN:2148-2659.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’deki Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. *Milli*

*Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.

- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2011*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altıntaş, G. & Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı Öğretmen Yetiştirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, Özel Sayı, 226-250.
- Ahmadi, P., & Saghabashi-naeini, N. (2020). A Comparative Study of Status of Health Literacy in the Curriculum of Finland and Iran. *Journal of Health Literacy*, 4(4), 9-17.
- Anioł, W. (2020). The Finnish Knowledge-based and Innovation Society. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, 21, 49-70.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Anderson, K. D. (2004). The Nature Of Teacher Leadership İn Schools As Reciprocal İnfluences Between Teacher Leaders And Principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. İstanbul : Yapa yayınları.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 27.

- Aypay, A. (2015). *Eğitim Politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A., & Yıldız, A. (2013). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 37-53.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Baş, M. (2011). *İngiltere'deki Okul Müdürü Yetiştirme Programının (NPQH) İncelenmesi: Türkiye İçin Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Gaziantep.
- Başal, H. A. (2007). *Okul öncesi eğitim*. Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Bayrak, C. ve Terzi, Ç (2004). Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Okullara Yansımaları, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya
- Bennis, W. (1997). *Geleceği Yeniden Düşünmek*. (Çev.: S. Gül). R. Gibson (Ed.), Liderlerin Lideri Olmak. Sabah Yayınevi.
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. PA: McGraw-Hill House.
- Brock, C. & Alexiadou, N. (2013). *Education Around The World*. Bloomsbury Publishing.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Pegem A

Yayıncılık.

- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranışlar*. 15.Baskı. Ankara: Pegem A.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byers, P.Y. & Wilcox, J.R. (1988). "Focus groups: an alternative method of gathering qualitative data in communication research", Annual Meeting of the Speech Communication Association, 74th, New Orleans, LA, November 3–6, 1988
- Celep, C., Ay, F. K. ve Göğüş, N. (2010). Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki Lisansüstü Düzeyde Eğitim Yöneticisi Yetiştiren Kurumların Karşılaştırılması. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Certel, S. S. (2009). Finlandiya eğitim sistemi, Sefer Ada ve Z. Nurdan Baysal (Ed.), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış* içinde (169-194), 1. Baskı, Ankara. Pegem Akademi.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dünya Vatandaşlığı Eğitimi İle İlgili Görüşleri. *Journal Of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1).
- Çalık, T., & Süzen, Z. B. (2013). Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Raporlarında Yer Alan Tespitler ve Öğretim Üyelerinin İyileştirme Önerilerine Katılım Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 355-390.

- Çalışkan, İ. (2006). AB Sürecinde Türkiye İle Ab Ülkeleri Eğitim İstatistiklerinin Karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 375-396.
- Çelen, F.K., Çelik, A. & Seferoğlu, S.S. (2011).Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. XIII.Akademik Bilişim Konferansı, 2-4 Şubat 201, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelik, V. (1995). Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 557-566.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16).
- Çelikten, M. (2001). Okul müdürlerinin değişim yönetimi becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 26(119).
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 14 (1), 123-135.
- Çetinkaya, M., Taş, E., & Ergun, M. (2013). Türkiye Ve Finlandiya'daki Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması/Comparison Of Science Teacher Education Programmes İn Turkey And Finland. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24).
- Çınkır, Ş. (2014). Problems Of Primary School Headteachers: Problem Sources And Support Strategies. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1027-1036. Retrieved From <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8594/106892>
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y., & İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı Eğitim Programları Araştırma Eğilimlerini Belirlenmesi: Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468.
- Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirkan, S. (2018). Finlandiya Eğitim Sisteminden Türkiye'ye Mesajlar. *Alinteri*

*Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 171-195.

Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.

Derman, M. T., ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.

Duvander, A. Z., Mussino, E., & Tervola, J. (2021). Similar negotiations over childcare? A comparative study of fathers’ parental leave use in Finland and Sweden. *Societies*, 11(3), 67

Edmunds, H. (2000). *The Focus Group Research Handbook*. New York: McGraw-Hill

Ekici, A., & Öter, M. (2010). Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Çalışma ziyareti raporu. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M. A. (2017). Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684-702.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın Pisa'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2).

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsinmesi Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3).

Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2012). Karşılaştırmalı Eğitimin Bir Disiplin Olarak Türkiye’deki Gelişimi. Aynal, S. (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergun, T. (2004). *Kamu Yönetimi-Kuram-Siyasa-Uygulama*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf> (Erişim tarihi: 16.05.2017).
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Eryılmaz, B. (2009). *Kamu Yönetimi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Ertürk Kayman, E. A. (2017). Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmış Doktora Tezi).
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2005). Avrupa'da eğitime ilişkin temel veriler 2005. Brüksel: Eurydice.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2009). Avrupa'da eğitime ilişkin önemli veriler 2009. Brüksel: Eurydice.
- EURYDICE (2021). Finland organisation and governance documents. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-and-governance\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-and-governance_en)
- Finnish National Board of Education, (2013). *Education System*. [http://www.oph.fi/english/uducation\\_system](http://www.oph.fi/english/uducation_system) (Erişim tarihi: 10.09.2017).
- Finnish National Agency For Education, (2018). *Finnish education in a nutshell*. Finland: Education in Finland” series published.
- Fişek, K. (2015). *Yönetim*. Ankara: Kilit Yayınevi.
- Gözler, K. & Kaplan, G. (2011). *İdare Hukuku Dersleri*. Bursa: Ekin Basın Yayın



Dağıtım.

- Gül, E. D. (2008). Meşrutiyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Güleç, H. ve Cömert, D. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen aile - çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Güner, N., Sezer, R., & İspir, O. A. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Timss Hakkındaki Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 11-29.
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Uslu, B. B., Şirin, N., & Şafak, M. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-60 Ay Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Gürkan, T. (2019). Finlandiya'da okul öncesi eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 353-369. DOI: 10.1501/Egifak\_0000000690
- Helms Jørgensen, C., Järvinen, T., & Lundahl, L. (2019). A Nordic transition regime? Policies for school-to-work transitions in Sweden, Denmark and Finland. *European Educational Research Journal*, 18(3), 278-297.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland, A case study report for the OECD activity Improving school leadership.
- Hodgkinson, H. (2008). *Yönetim Felsefesi Örgütsel Yaşamda Değerler ve Motivasyon*, Çev. Ed.: İ. Anıl ve B. Doğan. İstanbul: Beta Basım Yayın ve Dağıtım.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.

- ISLLC (2008). *Educational leadership policy standarts*. Washington: The Council of Chief State school Officers.
- İmrek, M. K. (2003). *Yöneticiler İçin Karar Verme Teknikleri El Kitabı*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197.
- Jian, L. (2011). Inclusive education: Let all students succeed in Finland. *National Education in China*, 7-8, 74.
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2020). Revisiting universalism in the Finnish education system. *Research on Finnish society*.
- Kalfa, C. (2011). Kamu Yönetimi Disiplininin Gelişimi ve Kimlik Tartışmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 403-417.
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.
- Katırcı, O. (2014). Comparison Of English Language Teacher Education Programs In Some Selected European Countries (Finland, Sweden, And Spain) With Those Of Turkey. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kauko, J., Takala, T., & Rinne, R. (2018). Politics of quality in education: A comparative study of Brazil, China, and Russia (p. 228). Taylor & Francis.
- Kauko, J., & Wermke, W. (2018). The contingent sense-making of contingency: Epistemologies of change in comparative education. *Comparative Education Review*, 62(2), 157-177.

- Kazu, İ. Y., & Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.
- Keskin, H., Akgün, A. E., & Koçoğul, İ. (2016). *Örgüt Teorisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- King, E. (1979) *Other Schools and Ours Comparative Studies For Today*. London: Holt.
- Konan, N., Çetin, R. B. & Bozanoğlu, B. (2018). PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Okul Müdürlerinin Seçilme, Yetiştirilme Ve Görevlendirilmesi . *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141-157.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar Çözümler Ve Öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, M. (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Liderlik Stiller Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi*, (46), 199-226.
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt Kuramında Paradigmalar ve Metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(15), 345-360.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage
- Lorcu, F. (2015). Avrupa Birliği (AB) eğitim hedefleri açısından Türkiye ve üye Ülkelerin yakınlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (14).
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*, Çev. Ed.: G. Arastaman. Nobel Yayınları.
- Machin D. (2014). Professional educator or professional manager? The contested role of the for-profit international school Principal. *Journal of Research in International Education*.13(1), 19-29.
- Matti, E., & Christer, N. (1995). The Improvement of School Leadership: Co-

operation between Russian, Swedish, and Finnish Principals. *Department. of Teacher EducSation*, 1-44.

MEB (1962). 7. Milli Eğitim Şurası. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113419\\_7\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113419_7_sura.pdf) (Erişim tarihi: 31.07.2017)

MEB (1965). Devlet Memurları Kanunu. 23 Temmuz 1965 Tarih ve 12056 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 14 Haziran 1973 Tarih ve 14574 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 14 Eylül 2011 Tarih ve 28054 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2012a). Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği. 9 Şubat 2012 Tarih ve 28199 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2012bS). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 11 Nisan 2012 Tarih ve 28261 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2014a). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26 Temmuz 2014 Tarih ve 29072 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2014b). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618-8-1.pdf> (Erişim tarihi: 27.09.2017)

MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. 22 Nisan 2017 Tarih ve 30046 Sayılı Resmi Gazete.

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda Ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).

- Michelsen, S., & Stenström, M. L. (Eds.). (2018). Vocational education in the Nordic countries: The historical evolution. Routledge.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Sage.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. Ankara: Mess.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Barza, L., & von Suchodoletz, A. (2020). Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100264.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1989). Tradeoffs In Examination Policies: An International Comparative Perspective. *Oxford Review of Education*, 15(1), 17-27.
- OECD. (2016). Education at a Glance 2016, OECD Indicators, 430, 426, 308, 302, 475.
- OECD (2016a). Education at a glance 2016: OECD indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016b). PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education, PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, PISA, Paris: OECD Publishing
- OECD (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. Paris: OECD Publishing.
- Orlowski, P. (2018). Teaching for Civil Society in Finland: A Canadian Perspective on Finnish Educators' Reflections. *in education*, 24(1), 22-42.

- Özdemir, M. (2017). Eğitim Yönetiminde Epistemik Bunalımın Arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, A. (2017). Bütün Öğrencilerin Okulu Finlandiya Okulları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91.
- Özberk, S. (2010). Türkiye ve bazı Avrupa birliği ülkelerinde okul yöneticilerinin yetiştirilme programları ve atanmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özten, İ. & Hoşgörür, V. (2019). Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 59-81. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/45478/571362>
- Özservet, Y. Ç. (2014). Çocuk Odaklı Finlandiya'da Yerel Yönetimler ve Çocukların Eğitimi. *Marmara Bölgesi Yerel Belediyeler Haber Dergisi*, 76-81.
- Pekdoğan, S., & Karamustafaoğlu, S. (2015). 4+ 4+ 4 Düzenlemesinin Okul Öncesi Eğitim Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 219-234.
- Pelit, A. (2013). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere Örneği). (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reimers, F. M. (2020). Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems (p. 250). Springer Nature.
- Resmî Gazete, (2018). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği, 21.06.2018 tarih ve 30455 nolu karar.
- Resmî Gazete, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine dair yönetmelik, 06.10.2015 tarih ve 29494 nolu karar.

- Resmî Gazete, (2021). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği, 05.02.2021 tarih ve 31386 nolu karar.
- Resmî Gazete, (1997). 1475 sayılı İş Kanununa tabi işyerlerinde, işverenlerce kurulacak okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve işleyiş esasları hakkında tüzük, 01,05,1997 tarih ve 22976 nolu karar.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin Esasları*, Çev. Ed.: A. Öğüt. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saarivirta T. & Kumpulainen K. (2016). School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1268-1278.
- Sahlberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sarpkaya, R. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saruhan, Ş. C., & Yıldız, M. L. (2013). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing.
- Shields, R. (2013). *Globalization and International Education*. London: Bloomsbury Publishing.
- Shipp, D., & White, M. (2009). A New Politics of the Principals'hip Accountability-driven Change in New York City. *Peabody Journal of Education*, 84, 350-373.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (5), 58.
- Şahin, A. (2010). Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Etkinlik. *Maliye Dergisi*, 159, 21-35.
- Şişman, M. (1996). Yönetim Kuramları ve Kültürlerarası Farklılaşma Açısından Yönetim Uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 295.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Dünyada Eğitim ve Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Şişman, M. (2010). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 10 (3),63–82.
- Şişman, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Şemşek, İ. (2018). Finlandiya, İngiltere ve Türkiye'nin Okul Öncesine Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları . *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 82-101.
- Taipale, A. (2012). International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education. Helsinki: Finnish Board of National Education
- Tanrıöğen, A. (2006). Eğitim Bilimi İle İlgili Kavramlar, Ekiz, D. (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A., Erol, E. ve Eroğlu, D. (2011). Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Eğitim Yöneticiliği Politikası. VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 16–17 Nisan 2011.



- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya Ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okur-Yazarlığı Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 1153-1213.
- Tarvanien, E. (2007). School Management Training in Finland Updated Country Report, *Institute of Educational Leadership University of Jyväskylä*.
- Taubayeva, S., & Malayeva, D. (2020). Comparative analysis methodology for measuring the spiritual and moral values of Kazakhstan and Finland. *Вестник КазНУ. Серия педагогическая*, 63(2), 4-12.
- The Constitution of Finland, (1999). <http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf> (Erişim tarihi: 28.08.2017)
- Tortop, N., İspir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. & Özer, M. A. (2012). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thomsen, J. P., Bertilsson, E., Dalberg, T., Hedman, J., & Helland, H. (2017). Higher education participation in the Nordic countries 1985–2010—a comparative perspective. *European Sociological Review*, 33(1), 98-111.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde Okul Öncesi Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 160-173.
- Türk Dil Kurumu (2017). Büyük Türkçe Sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts) (Erişim Tarihi: 11.06.2017).
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı Eğitim Nedir? Aynal, S. (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim "Dünya Ülkelerinden Örneklerle"*. Ankara: anı Yayıncılık.
- Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve

Yunanistan'daki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması . *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 171-191. DOI: 10.53048/johass.822789.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Üstüner, M., & Cömert, M. (2008). Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Lisansüstü Dersleri ve Tezlerine İlişkin Bir İnceleme\*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 497-515.

Varri, K., & Alava J. (2005). School Management Training Country Report: Finland HEAD Country Report.

Wang, Y.-F. (2009). Logic and Philosophy of elementary education reform in Finland. *The Primary and secondary schools education in Foreign Countries*, 6, 8.

Webb R., Vulliamy G., Sarja A., Hämäläinen S.& Poikonen P. L.(2010). Rewards, changes and challenges in the role of primary headteachers/principals in England and Finland. *Education*, 40(2), 145-158.

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355.

Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).

Yalçın, M., O. & Hanoğlu, E. T. (2020). OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında Başarılı Ülkeler ile Türkiye'nin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Açısından Karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-44.

- Yan, H. D., & Yu, F. L. T. (2021). Comparative Studies. In *The Routledge Companion to Asian Family Business* (pp. 151-233). Routledge.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Yavuzkurt, T. & Kıral, B. (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması . *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9 (2) , 667-684
- Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 567-586.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı).Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2) , 567-586 .
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, C. (2005). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, Celep, C. (Ed.). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yaklaşımları, Yöntemleri ve Türleri. Aynal, S. (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang, G. (2010). Comparative study on pre-school education target among Sweden, Finland, Denmark. *Contemporary Preschool Education*, 6, 32-35.

## **Ekler**

### **Ek 1. Görüşme Soruları**

#### **ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU**

“Türkiye Ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Yönetiminin Karşılaştırılmalı Analizi” adlı bir çalışma yapıyorum. Bu araştırmada, Türkiye ve Finlandiya okul öncesi eğitim sisteminin karşılaştırılmasının yapılması planlanmaktadır. Araştırma sonucunda bazı öneriler sunulacağından sizlerin fikirlerinin çalışmaya katkı sağlayacağı düşüncesindeyim. Görüşmeler sırasında katılan bireylerin isimleri kesinlikle araştırmada yer almayacaktır.

#### **GÖRÜŞME SORULARI**

- 1) Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 2) Türkiye ve Finlandiya okul yönetimi mevzuatı benzerlik ve farklılıkları karşılaştırıldığında, Türkiye için önerileriniz nelerdir?
- 3) Türkiye ve Finlandiya okul öncesi yöneticilerinde aranan özelliklerin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?
- 4) Türkiye ve Finlandiya okul öncesi yöneticilerinin seçimi ve atanması karşılaştırıldığında, Türkiye için önerileriniz nelerdir?

- 5) Türkiye ve Finlandiya okul öncesi yöneticilerinin yetiştirilmesi karşılaştırıldığında, Türkiye için önerileriniz nelerdir?
- 6) Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Yöneticisinin Görevleri karşılaştırıldığında Türkiye için önerileriniz nelerdir?

**Ek 2. Turnitin Raporu**

---

# TEZ DÜZELTİLMİŞ

Yazar Güler Koçak Gönderim Tarihi: 11-Eyl-2021

06:32PM (UTC+030)

**Gönderim Numarası:** 1645960079

**Dosya adı:** Guler\_Tez\_11.09.2021\_turnitin.doc (1.64M)

**Kelime sayısı:** 30307

**Karakter sayısı:** 223457

## TEZ DÜZELTİLMİŞ

## ORJİNALLİK RAPORU

% <b>14</b>	% <b>14</b>	% <b>4</b>	% <b>7</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

## BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://dergipark.org.tr">dergipark.org.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>2</b>	<a href="http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080">www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>3</b>	<a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<a href="http://www.masonlar.org">www.masonlar.org</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	Submitted to Ege Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>6</b>	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>7</b>	Submitted to Istanbul Kemerburgaz University Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>8</b>	<a href="http://dhgm.meb.gov.tr">dhgm.meb.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>9</b>	<a href="http://silo.tips">silo.tips</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>