

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ¹ , Arif YILMAZ² , Murat ÖZDEMİR³ 

Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU⁴ 

Öz: Bu çalışmada Okul Öncesi Eğitim Kurumları'nın etkililik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda alan yazında yapılan taramalar ve değerlendirmeler sonucu hazırlanan 135 maddelik taslak ölçek için sırasıyla alan uzmanlarından görüş alınmış, dilbilgisi kontrolü sağlanmış, sonrasında ön çalışma yapılarak her adımda güncellenmiştir. Ölçek maddeleri, 1-5 arası puanlanacak şekilde beşli Likert tipi olarak ölçeklenmiştir. 69 maddeden oluşan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği (OÖEKEÖ) deneme formu çeşitli illerden 53 kişilik (6) müdür, (27) öğretmen ve (20) aile grubu tarafından doldurulmuştur. Deneme formuna son hali verildikten sonra ölçek uygulamasına katılan 483 katılımcıdan 365'inin uygulamasının değerlendirilebilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliliği için, 189 katılımcının uygulaması ile açımlayıcı (AFA) ve 176 katılımcının uygulaması ile doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca başka bir ölçek kullanılarak ölçüt geçerliği de sağlanmıştır ($r=0,790$). Analizler sonucunda, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği (OÖEKEÖ) 56 madde 6 faktör ile uyum indeksi yüksek bir ölçek olarak ortaya çıkmıştır. Güvenirlilik kontrollerinde ise Cronbach alfa değeri 0.975, Guttman (Split Half) değeri 0.926 ve Spearman-Brown katsayı değeri 0.927 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda OÖEKEÖ'nin Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeylerini belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi, Etkililik, Geçerlik, Güvenirlilik, Okul kültürü

Development of Effectiveness in Preschool Institutions Scale: Validity and Reliability Study

Abstract: The purpose of the study is to develop valid, reliable scale to determine the effectiveness in early childhood education. In this sense with the literature reviews and evaluations, a draft of the scale with 135 items was prepared. The scale was updated at every step according to the subject experts' opinions and

Geliş tarihi/Received: 08.05.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 04.10.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, esratugba@outlook.com, 0000-0002-6548-4320

² Dr., UNICEF Türkiye, arif.yilmaz@gmail.com, 0000-0001-5106-7721

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mrtozdem@gmail.com, 0000-0002-1166-6831

⁴ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, dilarabakan@gmail.com, 0000-0003-1447-6918

Atf için/To cite: Çoban Söylemez, E. T., Yılmaz, A., Özdemir, M., & Bakan Kalaycıoğlu, D. (2022). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 936-964. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1113905>

language experts. The items of the scale were prepared as 1-5 point scored Likert scale. With 69 items Effectiveness in Preschool Institutions Scale (EPIS), the draft applied to the 53 people as 6 school principals, 27 teachers, and 20 parents from various cities. When the scale is reached the last version 365 participants from 483 were defined as evaluable. In order to determine the construct validity of the scale exploratory factor analysis (EFA) with the answers of 189 participants and confirmatory factor analysis (CFA) with the answers of 176 participants. Besides another scale was used for criterion validity ($r=0,790$). Reliability values measured using Cronbach Alpha was found 0.975, Guttman (Split Half) 0.926, Spearman-Brown 0.927. According to the results, with 56 items, 6 factors and a high fit index, Preschool Effectiveness Scale (PES) is developed a suitable, valid, and reliable scale to determine effectiveness in preschools

Keywords: Preschool, effectiveness, validity, reliability, school culture

Giriş

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin 1973 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunu ile çerçevesi belirlenmiş, kapsamı ve amaçları açıklanmıştır. Programı, işleyişi ve değerlendirme süreçleri ile diğer eğitim basamaklarından tamamen farklı olan okul öncesi eğitim, bu farklılıklar çerçevesinde okul ve sınıf kavramlarında da diğer eğitim basamaklarından ayrılmaktadır. Mevcut eğitim öğretim sistemimizde üst kademelerde öğrencilerin akademik başarı puanları doğrultusunda belirli okulları tercih edebilmeleri ya da sınavsız geçiş yapabilmeleri ile okullar gruplanabilmekte (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) ve öğrenci çıktılarıyla da okullar arası başarı sıralamaları yapılabilmektedir. Fakat okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenci kabulü için başarı ya da gelişim değerlendirmelerinin olmaması, öğrenci çıktılarının akademik bir başarı sıralaması sunmaması gibi çeşitli sebeplerle de diğer kademelerdeki gibi bir gruplandırılmaya ya da sıralandırmaya dâhil olmaları mümkün değildir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş amaçları ve ilkeleri doğrultusunda eğitim öğretimin devamlılığının sağlanabilmesi için Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları (Kurum Standartları) Sistemi, Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) ve MEB ortaklığında 2015 yılında hazırlanmıştır. Bu sistemde yer alan kurum standartları temel eğitim düzeyinde eğitim veren anaokulu, ilkokul, ortaokul gibi her okulun kendi gelişim planını hazırlayabilmesi amacıyla; ‘eğitim yönetimi’, ‘öğrenme öğretim süreçleri’ ve ‘destek hizmetler’ olmak üzere 3 alanda 9 standart ve 39 alt standarttan oluşmaktadır. 2016 yılında ise MEB Teftiş Kurulu Başkanlığınca yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi belgesinde okul öncesi eğitim kurumlarının; eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri ile mali iş ve işlemler şeklinde 3 alt başlıkta değerlendirileceği belirtilmektedir. Bu değerlendirmeler kurum içerisine yapılan bilgilendirmelerle sınırlı olup belgede belirtildiği gibi rehberlik amacı taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin çıktıları arasında akademik başarı takibi ve değerlendirmesi olmamasının da etkisiyle okul öncesi eğitim veren kurumların ve okul öncesi eğitimin değerlendirilmesinde farklı başlıklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada kalite, kurum standartları, iklim ve ortam değerlendirme gibi kavramlara ek olarak etkililikten söz edilmesi uygun olacaktır.

Etkili Okul

Chester Barnard’a göre (1968) eylemler belirlenen amaçlara ulaşıyor veya amaçların güdülerini tatmin ediyorsa o eylemin etkililiğinden söz edilebilmektedir. Örgütlerin etkililiği ise çıktılarının en yüksek seviyede olması, örgütün amaçlarına ulaşması ve girdi çıktı dengesinin korunumu ile ilişkilidir (Başaran, 2004; Ergeneli, 2009; Hoy & Miskel, 2012; Yükçü & Atağan,

2009). Amerika'daki Coleman Raporları (Coleman, 1968) ve İngiltere'deki Plowden Raporu (Blackstone, 1967) gibi kapsamlı çalışmalar sonucu araştırmalar okullar arasındaki farklılıkları çalışmaya başladıkça; çocukların başarılı oldukları ve olmadıkları okullardaki benzerlik ve farklılıklar üzerindeki araştırmalar artmış, böylece okullarda etkililik kavramı ortaya çıkmış ve Etkili Okul Hareketi başlamıştır. Bu hareket kapsamında örgütlerden sonra okullarda da etkililik kavramı ele alınmaya başlamıştır.

Etkili eğitim-öğretim süreçlerinin planlanabilmesi için eğitim sisteminin temelini oluşturan okullar nitelik ve etkililik için sürekli bir değişiklik halindedir (Yılmaz, 2006). Fakat bu değişiklik halinin eğitim alanındaki hızlı gelişme ve değişimler sonucunda çocukların bilgi ve beceri kazanma süreçlerine karşı ilgilerini çekmede zaman zaman yetersiz kaldığı gözlenmektedir (Erdoğan, 2005). Değişikliğe açık olmanın yanısıra teknolojinin sıklıkla kullanıldığı, işbirlikçi bir ortamın olduğu ve yönetsel süreçlerinde etkili liderlik uygulamalarının da olduğu okulların (Beycioğlu, 2009), bugünün çocuklarının gelecekte ihtiyaç duyacakları konuların öğretimlerini de tasarlamaları önemlidir (Schlechty, 2014). Değişimler sonucu okulun yenilenmesini sağlayarak diğerleri ile rekabet etme yeteneği kazandırmak da okulun etkililiği ile mümkündür (Çalık, 2003). Kelime anlamı olarak Barnard (1968) tarafından örgütün amaçlarına ulaşması olarak tanımlanan etkililik, kavramsal temellerle birlikte etkili değişkenler ve göstergeler ile kuramsallaştırılarak okullarda tartışılmaktadır (Hoy & Ferguson, 1985).

Okul etkililiği ya da etkili okul kavramı kendine özgü bir araştırma konusu olarak çeşitli disiplinlerden beslenerek gelişmektedir (Şişman, 2013). Bu kavram ABD'de "Etkili Okul" olarak tanımlanırken, farklı ülkelerde aynı kavram çeşitli şekillerde ifade edilebilmektedir. Örneğin İngiltere'de "Okul Geliştirme" olarak ele alınmaktadır (Balcı, 2014). Bu farklılıklar aslında kuramsal çerçevedeki çeşitliliklerin de bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Tarih boyunca araştırmacılar etkili okulun tanımlamasından, özelliklerine, boyutlarına, modellerine ve işlevlerine dair farklı görüşler ortaya koymuş; farklı modeller ve kuramlardan temel olarak yapılan çalışmalar da aslında benzer bir çerçeve içerisinde ilerletilmiştir. Birçok araştırmacı benzer kavramları bazen birebir aynı sözcüklerle bazen de benzer kelimelerle etkili okul öğeleri olarak tanımlamışlardır. Örneğin liderlik, güçlü bir liderlik (Lytton & Pyryt, 1998), etkili okul liderliği (Edmonds, 1979; Levine & Lezotte, 1990), öğretimsel liderlik (Lezotte & McKee, 2002) ve profesyonel liderlik (Sammons, vd., 1995) şeklinde farklı kelimelerle çeşitli araştırmacıların etkili okul öğeleri sıralamasında yer almaktadır. Temel becerilere odaklanma, yüksek beklenti, liderlik, olumlu okul iklimi, esnek kaynaklar, öğrenci başarısını takip araştırmacıların ortak ele aldıkları maddeler olmuştur (Edmonds, 1979; Hoy & Ferguson, 1985; Karip & Köksal, 1996; Levine & Lezotte, 1990; Lezotte ve McKee, 2002; Lytton & Pyryt, 1998; Sammons, vd., 1995; Scheerens & Creemers, 1989; Sergiovanni, 1995; Witmer, 2005).

Bazı araştırmacılar etkili okula dair öğeleri etkili okul özellikleri olarak çalışmışken, bazıları da bu öğeleri etkili okul boyutları olarak başlıklandırmıştır. Etkili liderlik ve öğrencinin gelişiminin/başarısının takibi bu boyutların tümünde kendisine yer bulan öğelerdir. Etkili bir okul ortamı, temel becerilere odaklanma, okul çevresi gibi maddeler de çeşitli araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Bunların yanında öğrenci hakları, zengin akademik program, disiplin problemlerinin olmayışı, öğrenmeye imkan tanıyan görevler gibi bazı maddeler de sadece bir araştırmacı tarafından etkili okul öğesi olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi eğitim süreçleri, etkili okul öğeleriyle birlikte bütünsel olarak düşünülerek gerçekleştirilen bu çalışmada; müdür,

öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü boyutlarının oluşturduğu bir yapıda etkili okul kavramı ele alınmıştır.

Etkili Okulda Müdür

Okul müdürü, okulun insan kaynaklarını maddi kaynaklarla birlikte düzenleyen ve bu kaynakların aracı olarak kullanımı ile beklenen çıktılara ulaşılmasını sağlayan kişidir. Aynı zamanda müdür çocukların öğrenme çıktılarından ve çalışanların da performanslarından sorumludur (Şişman, 2013) Ayrıca araştırmacılara göre okul etkililiğinde en önemli rol oynayan paydaşlardan birisi okul müdürüdür (Balcı, 2014; Cohen & Manasse, 1982; Edmonds, 1979 Lawrence, 1989). Okul müdürünün sorumlulukları planlama, örgütleme, kadrolama ve kontrol etme (Hildebrand & Haddon, 1997) şeklinde sıralanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği madde 39’da müdürün okulu ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde okuldaki diğer çalışanlarla birlikte yönetirken; eğitim öğretim süreçleri, yönetsel süreçler, personel, eğitici ve sosyal etkinlikler, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik ve benzeri görevlerden de sorumlu olduğu belirtilmektedir (MEB, 2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan müdürler eğitilmiş olduklarında okul personeline ve ailelere karşı yeterli görülmektedir. Bu müdürlerin, etkili öğretim uygulamaları sürdürmekte olduğuna ve okulda olumlu bir iklim yarattıklarına dair bir algı oluşmuştur (Clyde, 1995; JordeBloom, 1999; JordeBloom vd., 1991). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin çocuklara uygun gelişimsel programlarla pedagojik liderlik sağlaması da beklenmektedir (Demir Yıldız, 2018). Literatürde müdürün liderlik özelliği ile okulun etkililiği arasında bir ilişki olduğu konusunda da görüş birliğinden söz edilmektedir (Murphy, 1998).

Etkili Okulda Öğretmen

Öğretmen, etkili okul araştırmalarında ortak olarak ele alınan ve özellikle vurgulanan kavramlardan biridir (Balcı, 2014). Okulun temel işlevi olan öğretim süreci öğretmen – öğrenci ilişkisi ile şekillenir. Bu öğretim sürecinin Coleman (1973) tarafından “eskisine kıyasla davranışsal etkinin istendik yönde ve nitelikte” olarak tanımlandığı şekilde “etkili” olabilmesi için öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrenme süreçlerinde çocuğun ön bilgileri, etkinliklere ayrılan zaman, öğrenme problemlerinin tanımlanması ve öğretim stratejilerinin belirlenmesi, ailelerin öğrenme süreçlerine desteği gibi başlıklar etkili öğretimde etkisi olan bazı değişkenlerken (Thomas, 1981), çocuk ve öğretmen başlıkları etkili öğretimde temel değişkenlerdir (Clark vd., 1984).

Öğretmenlik esnek, pratik, karmaşık ve oldukça kapsamlı bir meslektir (Green, 1998) ve okul etkililiğinin de anahtar ögesidir (Balcı, 2014). Formal eğitime başlanılan ilk basamak okul öncesi eğitimidir ve bu süreçte öğretmen en önemli ögedir (Şahin ve Dursun, 2009) ve nitelikleriyle birlikte daha da önemli bir hale gelmekte, çocuk üzerinde program, materyal gibi diğer öğelerden de fazla etkiye sahip olmaktadır (Aslan ve Akyol, 2006). Araştırmalar öğretmenin okul öncesinde kalitede de temel öğelerden biri olduğunu (NAEYC, 2006) ve okul öncesi eğitimin merkezinde konumlandırıldığını (Whitebook & Ryan, 2011) göstermektedir.

Etkili Okulda Aile

Okulların belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli öğelerden bir diğeri de ailedir (Abdurrezzak & Uğurlu, 2019; Atakan, 2010; Johnson, 1997; Goodman, 1997; Lezotte, 1991;

Sammons, vd., 1995). Okul öncesi eğitim programında ailenin de çocukla eğitim sürecine etkin katılımının sağlanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013). Erken çocukluk döneminde çocukların iki eğitim ortamından birisi okul, diğeri ailedir (Kaya, 2002; Rimma vd., 2020). Çocuğun ilk toplumsallaşma tecrübelerine başladığı temel öğrenme ortamı olan aile, çocukların gelişimi üzerinde farklılıklar oluşturmakta ve bu dönemde oluşan farklılıklar ilerleyen eğitim basamaklarında daha da artmaktadır (Heckman, 2006; Paxson & Schady, 2010).

Okulun aile ile ilişkisi, çocuğunun eğitim süreçlerinde ailenin okulla iş birliği, okuldaki süreçlere katılması ve okulu desteklemesi neredeyse tüm ülkelerde vurgulanan bir konudur (Şişman, 2013). Araştırmalar okul öncesi eğitimde de ailenin aktif katılımının hem çocuk hem aile hem de öğretmen için olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir (Cavkaytar, 2000; Kaya, 2002; Rimma I., vd., 2020). Okul aile iş birliğinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için okulun hedeflerinin aileler tarafından bilinmesi ve benimsenmesi, okul ve aile arasında karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması gereklidir (Johnson vd., 2000). Bu gereklilikler de ancak okul aile arasında kurulan etkili bir iletişimle mümkün olmaktadır (Gonzales, 2004). Ayrıca ailelerin de beklentileri bu yöndedir. Çocuklarının farklı gelişim alanlarının desteklenmesi, okulların fiziksel yapıları ve öğretmen özelliklerinin yanında aileler okulların kapsamlı hizmet sağlamasını, uygun yerleşim ve okul-aile iş birliğini de beklentileri arasında belirtmektedir (Şimşek & İvrendi, 2014). Araştırmalar aile katılımının yüksek olduğu okullarda, ailelerin sosyoekonomik ve etnik özelliklerinden bağımsız olarak çocukların başarılarının arttığını göstermektedir (Şişman, 2013). Etkili okullarda da aileler çocuklarının gelişim ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaktadırlar (Urena, 1988).

Etkili Okulda Çocuk

Çocuklar hazır bulunuşluk, motivasyon ve öğrenme süreçleri gibi konularda birbirlerinden farklıdır. Etkili okullarda çocukların ihtiyaçlarına göre esnek bir zaman kullanımından söz edilmektedir (Beckner, 1987). Çocukların öğrenme süreçlerinde kendilerine yeterli fırsat tanınması, öğrenmenin gerçekleşmediği çocuklar için öğretmenler tarafından yeniden öğrenme süreçlerinin planlandığı/uygulandığı, öğretmenlerin çocuklara yönelik yüksek beklentilerinin olduğu okullar etkili okullardır (Cohen vd., 2004; Edmonds, 1979; Weber, 1971). Okul öncesi eğitim programının ilkelerinden olan çocuk merkezilik, çocukların aktif katılımı (MEB, 2013; Reynolds, 1995) etkili okullarda da olması beklenen bir özelliktir (Şişman, 2013). Frobel, okul öncesi eğitimde gözlem ve dokümantasyonun önemini açıklayan ve gözlemlerin kaydedilmesi gerektiğini belirleyen ilk araştırmacıdır (Lilley, 2010, Cameron & Moss, 2020'de alıntılanmış gibi). Frobel, McMillan ve Isaacs gibi araştırmacılar çocukların anlayışları üzerine bilgileri derinleştirebilmek, öğrenmelerine rehberlik edebilmek ve öğretmenlerin de kendi öğrenmeleri hakkında düşünmelerini sağlamak için gözlem ve dokümantasyonun gücünü ortaya koymuşlar ve dünden bugüne gelmesini sağlamışlardır (Cowan & Flewitt, 2020). Okul öncesinde süreçlerin çocuklara katkı sağlayıp sağlamadığı, sağlıklıysa bu katkının düzeyi ve çocukların öğrenmelerinin araştırılması uzun bir süredir izleme, belgeleme ve değerlendirme kavramları ile birlikte alınmaktadır (Sheridan vd., 2012). Etkili okullarda da çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri düzenli olarak takip edilmekte ve değerlendirilmektedir (Edmonds, 1979; Kirk & Jones, 2004; Lezotte, 2011; Lunenburg & Ornstein, 2013; Murphy, 1992; Weber, 1971). Bu takip ve değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler bütünsel olarak çocukların öğrenme ve gelişimlerinin desteklenmesi ve okul öncesinde kalitenin artması için kullanılabilir (Sheridan vd., 2012).

Etkili Okulda Program

Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve yeterliklerin geliştirileceği çocuk merkezli ve esnek programlara ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 1994). Temel becerilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi özellikle birçok araştırmancının etkili okul ögesi olarak ele aldığı bir kavramdır (Edmonds, 1979; Karip & Köksal, 1996; Levine & Lezotte, 1990; 1995; Lytton & Pyryt; 1998; Scheerens & Creemers, 1989; Sergiovanni, 1995). Öğretmenlerin programa uygun olarak bu becerilerin gelişimini desteklerken çocukların gelişimlerine göre hareket edebilmeleri için gerekli esneklik çok önemlidir (NAEYC, 2009). Etkili okullarda bu esnekliği sağlayacak şekilde, öğretmen rehberliğinde öğrenme ve öğrenci merkezli programlar uygulanmaktadır. Çocuklar, okul öncesi eğitimin de ilkelerine paralel olarak, etkili okullarda aktif katılımı gözlem yapar, sorular sorar, gözlem yapar ve çalışırlar (Ardıç, 2017). Programın etkililiği çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmasından da etkilenmektedir (Çalık, 2003). Çocukların bireysel farklılıklarına program kapsamında dikkat edilmektedir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı ile çocukların kişilik gelişiminin desteklenmesi, güven duygusu kazanmaları da önemlidir (MEB, 2013). Nitelikli bir programın bileşenleri etkili okul öğeleri ile benzer şekilde aile-öğretmen-çocuk ilişkisi, eğitim ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Frede & Ackerman, 2007). Ayrıca nitelsiz erken çocukluk eğitimi programlarının çocuklarda kalıcı olumsuz etkilere sebep olabileceği (Heckman & Masterov, 2007; Heckman, 2012; Knudsen, 2004; Ruhm & Waldfogel, 2011) devamında ise hem aile hem de toplum için yüksek kayıplar da yaratabileceği belirtilmiştir (Naudeau vd., 2011).

Etkili Okul Kültürü

Örgütlerde yapılan etkililik araştırmalarında sıklıkla vurgulanan bir öge olan kültür, etkili okul başlığında da etkililiğin temel öge ve belirleyicilerinden biri olarak yer almaktadır (Blendinger & Jones, 1989; Deal ve Kennedy, 1983; Denison, 1990). Peterson ve Deal'a (2002) göre okulun tarihsel süreçlerden nasıl etkilendiği, kendi kapsamında birbirleriyle bütünleşen değer, inanç ve adetleri barındırması, okul kültürünü oluşturmaktadır. Bu kültürün maddi olmayan öğeleri ve örgütün yazılı olmayan fakat tüm üyelerine yansıyan kuralları; okul müdürü, diğer yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından ortaklaşa oluşturulmaktadır (Çelik, 2012). Bu kültürü ortak olarak oluşturan çalışanlar arasında bir ekip ruhu ve empatinin olduğu okullarda etkili bir ortamdan söz edilebilmektedir (Lezotte, 1991). Okullar gelişim süreçlerinde de olumlu bir kültür yaratamazlarsa gelişmelerinin mümkün olmayacağı belirtilmiştir (Swymer, 1986). Bu kültür; normlar, inanışlar, tutumlar, beklentiler ve davranışlar sonucunda oluşmaktadır (Balcı, 2014). Çalışmalar etkili okulların üyelerini etkileme gücüne sahip ortak bir kültüre sahip olduğunu ve bu kültürün öğretmen etkililiği, çocukların başarısı gibi farklı öğeleri etkilediğini (Gigliotti, 1987; Stubblefield, 1996), ayrıca bu kültürün eğitim ve öğretim süreçlerini destekler ve bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını da özendirir olduğunu göstermektedir (Balcı, 2014). Okul kültürü içerisinde bulunduğu kültürden tamamen ayrılmış bir kültür değildir (Abdurrezzak & Uğurlu, 2019). Tüm paydaşların içerisinde oldukları bu okul kültürü, bulunduğu çevre kültürünün bir alt kültürü, kendi içindeki alt kültürlerle göre de daha baskın olan kültürdür (Şişman ve Turan, 2005). Okul öncesi eğitim programının da bu düşünceye paralel şekilde çocuklara ve bu çocukların içinde buldukları kültüre uygun olması ve bu kültürü yansıtması beklenmektedir (Senemoğlu, 1994).

Çalışmanın Bağlamı

Okullardaki etkililik kavramının çalışıldığı araştırmalara bakıldığında, akademik başarı takibinin mevcut olduğu lise, (Alanoğlu, 2014; Kaplan, 2008; Memduhoğlu & Karataş, 2017; Yılmaz, 2015) ortaokul (Abdurrezzak, 2015; Biltekin, 2013; Duranay, 2005; Düzgünoğlu, 2019; Günal, 2014; Kanmaz & Uyar, 2016; Şahin Dinçsoy, 2011) ve ilkokullarda (Akan, 2007; Akdoğan, 2014; Ayık ve Ada, 2009; Baştepe, 2002; Kuşaksız, 2010; Oral, 2005; Şahin, 2011; Toprak, 2011; Türker, 2010; Yılmaz, 2010) birçok farklı çalışmanın yapıldığı ancak; okul öncesi eğitimde etkililiğe dair Türkiye’de yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Özellikle bu konuda geliştirilen ölçekler incelendiğinde Türkiye’de okul etkililiği konusunda sekiz ölçeğin mevcut olduğu görülmektedir. Hastanelerde etkililiği ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçeğin eğitime uyarlanması ile 1985 yılında 8 maddelik Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği geliştirilmiştir (Hoy-Ferguson). Scheerens (1992), ise daha geniş kapsamlı ele aldığı etkililiği ölçmek için okul girdileri (14), okul iklimi (26), sağlanan koşullar (14), öğrenme-öğretme süreci (10) ve öğrenme-öğretme sürecinin sonuçları (6) şeklinde 6 faktör, 70 maddelik Etkili Okul Ölçeği’ni geliştirmiştir. Hoy ve Sweetland (2000) tarafından gerçekleştirilen Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği ise 12 maddeden oluşan bir ölçektir. 2001 yılında Balcı’nın geliştirmiş olduğu Etkili Okul Ölçeği ise okul yöneticisi (12), öğretmen (23), okul ortamı (20), öğrenci (6) ve veli (6) olarak 5 boyutlu ve 67 maddeli bir ölçektir. Benzer şekilde çok faktörlü olarak geliştirilen diğer bir ölçek Kasap-Çobanoğlu’nun (2008) Okul Etkililiği Ölçeği’dir. Bu ölçek de güvenli ve düzenli çevre (7), açık okul misyonu ve amaçları (7), yüksek beklentiler (6), okul zamanının etkili kullanımı, öğrenme fırsatlarının sağlanması ve öğrenci gelişiminin gözlenmesi (17), öğretimsel liderlik (14) ve aile-okul ilişkisi (10) alt boyutlarından oluşan 61 maddelik bir ölçektir. Günal (2014) tarafından geliştirilmiş olan Okul Etkililiği Ölçeği de benzer şekilde çok boyutlu geliştirilen ölçeklerden biridir. Bu ölçeğin de veli-okul ilişkisi (7), öğretimsel liderlik (7), düzenli & güvenli çevre (4), yüksek başarı beklentisi (3), öğrencilerin öğrenmelerinin izlenmesi ve öğrenme fırsatı (3) alt boyutlarında toplam 24 maddesi vardır. Diğer tüm ölçeklerde yanıtlayanlar öğretmenler/müdürler iken Günal’ın (2014) ölçeğinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından doldurulan iki ayrı formu mevcuttur ve ortaokul öğrencilerine yöneliktir. 1985 yılında Hoy ve Ferguson tarafından geliştirilen 8 maddelik Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği Yıldırım ve Ada tarafından, 2018 yılında Erzurum’da 54 okulda 516 öğretmenin katılımıyla uyarlanmıştır. Son olarak, Lafcı-Tor ve Yavuz’un (2020) geliştirmiş olduğu Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği lise düzeyinde öğrencilerin algılarını belirlemeyi hedefleyen, mekân yeterliği, kişisel gelişim, toplumsal değer bilinci, mekân çekiciliği, teknolojik destek ve spor, sanat desteği şeklinde 6 boyuttan oluşan 51 maddelik bir ölçektir.

Literatürde örgütsel etkililiği açıklamaya yönelik modeller, tek başlarına yeterli olmamakta fakat kuramsal çerçeve içerisinde etkililiği ele almada literatüre destek sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında süreç modelinin vurguladığı liderlik, iletişim, eşgüdüm ve sosyal iletişim; doyum modelinin vurguladığı eğitim paydaşlarının memnuniyeti; örgütsel öğrenme modelinin vurguladığı ihtiyaçlara duyarlılık, iç süreç yönetimi, programın değerlendirilmesi ve gelişme planının hazırlanması (Balcı, 2014; Çelik, 2012) başlıklarından yola çıkılarak ölçek planlaması yapılmıştır. Ayrıca toplam kalite yönetimi modelinin (Balcı, 2014) öğelerinden olan stratejik planlama, insan kaynakları yönetimi, süreç ve kalite takibine de yönelik maddeler de ölçekte yer almıştır.

Mevcut ölçekler incelendiğinde, birçoğunda akademik başarı takibinin yer aldığı, bazılarında çocukların gelişimsel süreçlerine dair değerlendirme yapmaya yönelik maddelerin olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde de yeri olan bazı kavramların (okul – aile ilişkisi

gibi) bu ölçeklerde farklı düzeyde ve şekilde ele alınıyor oluşu alanda spesifik olarak okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğin belirlenmesine yönelik bir ölçek ihtiyacı da oluşturmaktadır. Ayrıca çocukların öğrenme ve gelişimlerinin düzenli olarak takip edildiği, değerlendirilmenin hem standart hem de otantik olmak üzere çeşitli ölçme araçları ile yapıldığı okul öncesinde, okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiklerinin belirlenmesi, bu kurumların müdürlerine, kurumda uygulanan programa, çocukların öğrenme süreçlerinin takibi ve okulun aile ile etkileşimlerine dair de fikir yürütebilmesine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği'nin (OÖEKEÖ) geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1) Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği (OÖEKEÖ) geçerli bir ölçek midir?
- 2) Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği (OÖEKEÖ) güvenilir bir ölçek midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiği belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında belirli bir gruba ait tutumların, görüş veya fikirlerin ortaya koyulması amacıyla tercih edilen (Fraenkel vd., 2012), nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bir okul öncesi kurumunda çalışan müdür ve öğretmenler ile bu kurumlara çocukları devam eden aileler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada 22 okul öncesi eğitim kurumu müdürü, 236 öğretmen ve 107 aile yer almıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler sırasıyla müdürler ve öğretmenler için Tablo 1'de ve aile üyeleri için ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Müdürlere ve Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler		Müdür		Öğretmen	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	15	68	229	97
	Erkek	7	32	7	3
Yaş Grubu	22-30	3	14	103	44
	31-40	9	41	98	41
	41-50	10	45	28	12
	51+	0	0	7	3
Eğitim Durumu	Ön lisans	0	0	15	6
	Lisans	12	55	204	87
Mesleki Kıdem	Yüksek Lisans	10	45	17	7
	1-3	0	0	50	21

	4-7	5	22	57	24
	8-9	3	14	37	16
	10+	14	64	92	39
	MEB Anasınıfı	3	14	99	42
	MEB Anaokulu	10	45	100	43
Çalışılan Kurum	Özel Anasınıfı & Anaokulu	7	32	29	12
	Diğer	2	9	8	3
Toplam		22		236	

Tablo 2

Ailelere Ait Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Aile			
	f	%		
Çocukla Yakınlık	Anne	97	91	
	Baba	8	7	
	Büyükanne	1	1	
	Abla	1	1	
Çocuğun Yaş Grubu	36-48 ay	8	8	
	48-60 ay	44	41	
	60-66 ay	55	51	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	56	52	
	Erkek	51	48	
Çocuğun Devam Ettiği Kurum	MEB Anasınıfı	53	50	
	MEB Anaokulu	30	28	
	Özel Anasınıfı & Anaokulu	21	20	
	Diğer	3	2	
Aile Üyesinin Yaş Grubu	Anne	22-30	16	17
		31-40	73	75
		41-50	8	8
	Baba	22-30	1	12,5
		31-40	6	75
		41-50	1	12,5
Aile Üyesinin Öğrenim Düzeyi	Büyükanne	51+	1	100
	Abla	22-30	1	100
	Anne	Lise	37	38

	Ön lisans	19	20
	Lisans	33	34
	Yüksek Lisans	6	6
	Doktora	2	2
	Lise	1	12,5
Baba	Ön lisans	1	12,5
	Lisans	5	62,5
	Yüksek Lisans	1	12,5
Büyükanne	Ön lisans	1	100
	Lisans	1	100
Abla	Lisans	1	100
Toplam			107

Demografik bilgiler incelendiğinde, 365 kişilik örnekleme 22 müdür, 236 öğretmen ve 107 aile üyesinden oluştuğu görülmektedir. Bir okuldaki öğretmen-müdür sayıları düşünüldüğünde katılımcılar arasında oluşan bu fark beklendik bir sonuçtur. Katılımcıların yüzdeliklerine bakıldığında ise 365 kişilik örneklem grubunda, müdürler %6, öğretmenler %65, aileler ise %29'luk bir orana sahiptir. Cinsiyet boyutunda müdürlerin %68'i, öğretmenlerin %97'si ve aile üyelerinin de %91'ini kadınların oluşturduğu görülmektedir. Kurum türlerine bakıldığında ise müdürlerin %59'unun MEB, %32'sinin özel, öğretmenlerin ise %85'inin MEB, %12'sinin özel kurumda çalıştığı görülmektedir. Tablo 1 ve Tablo 2'de belirtilen diğer kurum türü katılımcılar tarafından özel eğitim anaokulu olarak belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Ölçeğin Geliştirilme Basamakları

Bu çalışmada geliştirilen ölçek için Devellis (2007) tarafından belirlenmiş olan 8 basamaklı ölçek geliştirme süreci esas alınarak ölçek geliştirme çalışmasına başlanmıştır. İlk olarak etkili okul hakkında ayrıntılı bir literatür taraması yapılarak kuramsal model açıklanmaya çalışılmış, ikinci olarak alanda geliştirilmiş olan tüm etkili okul ölçeklerindeki (Abdurrezzak, 2015; Ayık, 2007; Balcı, 1993; Günal, 2014; Hoy ,2020; Hoy & Ferguson, 1985; Hoy & Miskel, 1991; Kasap Çobanoğlu, 2008; Şişman, 1996; Yıldırım, 2015) maddeler incelenmiştir. Bu şekilde etkili okul çalışmalarında ve ölçeklerinde ele alınan etkili okul öğeleri belirlenmiş ve geliştirilecek ölçeğin alt boyutlarına karar verilmiştir (müdür-öğretmen-aile-çocuk-program ve okul kültürü).

Karar verilen alt boyutlar çerçevesinde, okul öncesi basamağında etkili okul öğelerinin belirlenmesini sağlamaya yönelik 135 madde ile başlanan madde havuzu oluşturma süreci 68 madde ile tamamlanmış olup üçüncü basamak kapsamında ölçekte Likert tipi maddelerin kullanılmasına karar verilmiştir. Maddeler, 5'li Likert tipine uygun olarak ölçeklendirilerek katılımcıların 1-5 arası puanlamaları beklenene şekilde düzenlenmiştir. Dördüncü basamak olarak uzman görüşü alınması amacıyla 1 ölçe değerlendirme, 3 eğitim yönetimi ve 7 okul öncesi eğitimi alan uzman olmak üzere toplam 11 uzmana gönderilmiştir. Beşinci basamakta uzman görüşleri sonrası önerilen bir madde eklenerek ölçek formu 69 madde olarak güncellenmiştir. Dil geçerliliği için de ayrıca bir uzman değerlendirmesine sunulan form altıncı basamakta 5 müdür, 19 öğretmen ve 8 aileden oluşan 52 katılımcı ile ölçek maddelerinin yeterince açık ve anlaşılır olup

olmadığı, kullanılabilirliği, ölçek formunun yanıtlanma süresi gibi açılardan değerlendirilmiştir. Yedinci basamakta analizlere 365 katılımcının yanıtları ile devam edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için sırasıyla farklı örneklemeler üzerinde AFA ve DFA yapılmıştır. Güvenilirlik çalışmalarında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.975 hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonrası ölçeğin 5li likert tipi, 56 madde ve 6 alt boyuttan (müdür, öğretmen, aile, çocuk, program, okul kültürü) oluştuğu belirlenmiştir. Sırasıyla alt boyutlar müdür 11, öğretmen 9, aile 7, çocuk 10, program 10 ve okul kültürü 9 maddeden oluşmuştur. Tüm maddeler olumlu maddeler şeklinde yazılmıştır, ters maddeye ölçekte yer verilmemiştir. 5li likert tipinde geliştirilen ölçekte maddelere verilen kesinlikle katılmıyorum yanıtı 0 puan iken kesinlikle katılıyorum yanıtı 5 puan olarak hesaplanmaktadır. Okulların her alt boyuttan almış oldukları puan toplanarak okulun genel etkililik puanına ulaşabilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında, ölçeğe dair uygulamalar öncesinde çalışmanın yapıldığı üniversitenin etik komisyonundan 26.01.2021 tarihli ve 1430249 sayılı onay alınmıştır. Çeşitli illerden 52 kişilik bir grup ile yapılan ön deneme uygulamasının ardından son hali verilen ölçek müdür, öğretmen ve ailelerden oluşan farklı bir katılımcı grubuna ulaştırılmış ve 483 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcılar Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Ağrı, Antalya, Aydın, Bartın, Batman, Bitlis, Burdur, Bursa, Çanakkale, Çankırı, Denizli, Diyarbakır, Düzce, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Giresun, Gümüşhane, Hatay, Iğdır, Isparta, İstanbul İzmir, Karaman, Kars, Kastamonu, Kayseri, Kırklareli, Kırşehir, Kocaeli, Malatya, Manisa, Mersin, Muğla, Nevşehir, Ordu, Osmaniye, Rize, Sakarya, Samsun, Siirt, Sinop, Sivas, Şanlıurfa, Şırnak, Tekirdağ, Tokat, Trabzon, Van, Yozgat ve Zonguldak şehirlerindedir.

Veri Analizi

Ölçek uygulaması Survey Monkey ile online olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarda oluşabilecek ölçek yorgunluğunu önlemek amacıyla ölçekteki soru ve sayfalar her katılımcıya farklı sıralamada sunulmuştur. Ulaşılan 483 katılımcının 118'inin yanıtlarının eksik olması sebebiyle 365 katılımcının yanıtları ile analizlere devam edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiği belirlemeye yönelik geliştirilmeye çalışılan ölçek kapsamında geçerlik için sırasıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, ölçüt geçerliği analizleri ile devam edilmiş, güvenilirlik için de Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Ölçüt geçerliğini sağlamaya yönelik, aynı konuda daha önceden geliştirilmiş geçerliği güvenilirliği sağlanmış başka bir ölçek soruları da katılımcılar tarafından yanıtlanarak, iki ölçeğe verilen yanıtlar birlikte analiz edilmektedir (Johnson ve Christensen, 2019). Bu süreçte AFA ve ölçüt geçerliği için SPSS (22) DFA için de Lisrel (8.7) programları kullanılmıştır.

Bulgular

Öncelikle varyansların homojen dağılımlarının kontrol edildiği varyans analizi gibi faktör analizi için de verilerin küreselliği ile analize uygunlukları kontrol edilmektedir (Bartlett, 1950). Bu çalışmada da verilerin faktör analizine uygunluklarını kontrol etmek için geliştirilmiş olan örneklem uygunluk ölçüsü – KMO (Measure of Sampling Adequacy – MSA) ve Bartlett'in küresellik testi (test of sphericity) yapılarak analiz sürecine başlanmıştır. Yapılan analizler

sonunda Tablo 3'te yer aldığı şekilde değişkenler arasındaki çoklu korelasyonların anlamlı olduğu görülmüştür (KMO testi için $MSA=0.927$; Bartlett'in küresellik testi için $\chi^2=12077.473$, $df = 2346$ ve $p = 0.00$) (Howell, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015).

AFA ve DFA için 365 katılımcının verileri SPSS uygulamasında rastgele yüzde ellilik veriyi ayırma seçeneği ile ikiye bölünmüş, uygulama tarafından rastgele seçilen 189 verilik set AFA için, kalan 176 verilik set ise DFA'da kullanılmak üzere belirlenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Bu aşamada ilk olarak daha önce belirlenen boyutlar (müdür-öğretmen-aile-çocuk-program ve okul kültürü) üzerinden 6 boyut ile "varimax" döndürme ile AFA uygulanmıştır. Yük değeri çok düşük olan ya da birden fazla boyutta yük değeri oluşturan binişik maddeler tek tek silinerek analizler tekrarlanmıştır. 69 madde ile başlayan AFA sürecinde ilk sonuçlar incelendiğinde madde değeri 0.40 altında kalan herhangi bir maddeye rastlanmamış olup, faktörlere yerleşen en yüksek madde değerlerinin 0.815 ve 0.810 şeklinde oldukça yüksek değerlerde olduğu görülmüştür. 69 maddenin analizler öncesinde belirlenen 6 faktöre dağılımları incelendiğinde bazı maddelerin birden fazla faktöre farklı yüklerde yüklendiği gözlenmiştir. AFA sürecinin sonunda 56 maddelik 6 boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Boyutların özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesinde Etkililik Ölçeği Bileşenlerinin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Bileşen	Döndürülmemiş Özdeğerler			Döndürülmüş Özdeğerler*		
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1.Müdür	28.120	40.754	40.754	10.771	15.610	15.610
2.Öğretmen	6.732	9.756	50.510	7.913	11.467	27.078
3.Aile	3.442	4.988	55.498	7.876	11.415	38.493
4.Çocuk	2.139	3.099	58.597	7.063	10.237	48.729
5.Program	2.048	2.968	61.565	6.048	8.765	57.495
6.Okul Kültürü	1.693	2.453	64.018	3.168	4.591	62.086

*Kaiser normalleştirilmesi ile "varimax" döndürme kullanılmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi 56 maddenin belirlenen 6 faktöre dağılımları incelendiğinde, bu 6 faktörün birlikte açıkladığı toplam varyansın %64.018 olduğu görülmektedir. Ayrıca birinci 1. Faktörün (*müdür*) açıkladığı varyans %40.754'tür. Bu değer, açık ara diğer faktörlerden yüksektir ve açılan yapının tek boyutluluğunu desteklemektedir. Ölçek maddelerinin, faktörlere dağılımı ve faktörlerdeki yük değerleri, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler						
Madde	Müdür	Öğretmen	Aile	Çocuk	Program	Okul
Mü13	.790					
Mü4	.785					
Mü16	.784					
Mü5	.772					
Mü2	.759					
Mü15	.727					
Mü14	.705					
Mü8	.674					
Mü6	.660					
Mü7	.659					
Mü9	.624					
Okl6	.585					
Öğ10		.730				
Öğ4		.673				
Öğ9		.661				
Öğ11		.644				
Öğ6		.638				
Öğ5		.600				
Öğ3		.486				
Öğ2		.437				
Öğ1		.411				
A8			.802			
A1			.781			
A3			.768			
A7			.749			
A5			.716			
A4			.669			
A6			.417			
Ço2			.369			
Ço3				.810		

Ço5	.804	
Ço9	.802	
Ço6	.787	
Ço4	.733	
Ço8	.729	
Ço7	.728	
Ço10	.663	
Ço1	.482	
Pro5	.753	
Pro10	.685	
Pro11	.682	
Pro4	.679	
Pro12	.649	
Pro3	.637	
Pro2	.630	
Pro9	.611	
Pro1	.582	
Pro8	.460	
Ok15	.538	
Ok14	.494	
Ok111	.479	
Ok19	.467	
Ok12	.466	
Ok11	.458	
Ok17	.413	
Ok110	.413	

Açıklanan Toplam Varyans = % 64.018

KMO = .927

Bartlett Küresellik Testi = (df:2346 $\chi^2=12077.473$, p =.000)

Tablo 4'te görüldüğü üzere 1.Faktör (*müdür*) 11 maddeden oluşmuştur ve bu faktörde yer alan maddelerin yükleri .790 ile .624 arasında değişmektedir. 2. Faktör (*öğretmen*) 9 maddeden oluşmuştur ve bu faktörde yer alan maddelerin yükleri .730 ile .411 arasında değişmektedir. 3. Faktör (*aile*) 7 maddeden oluşmuştur ve bu faktörde yer alan maddelerin yükleri .802 ile .417

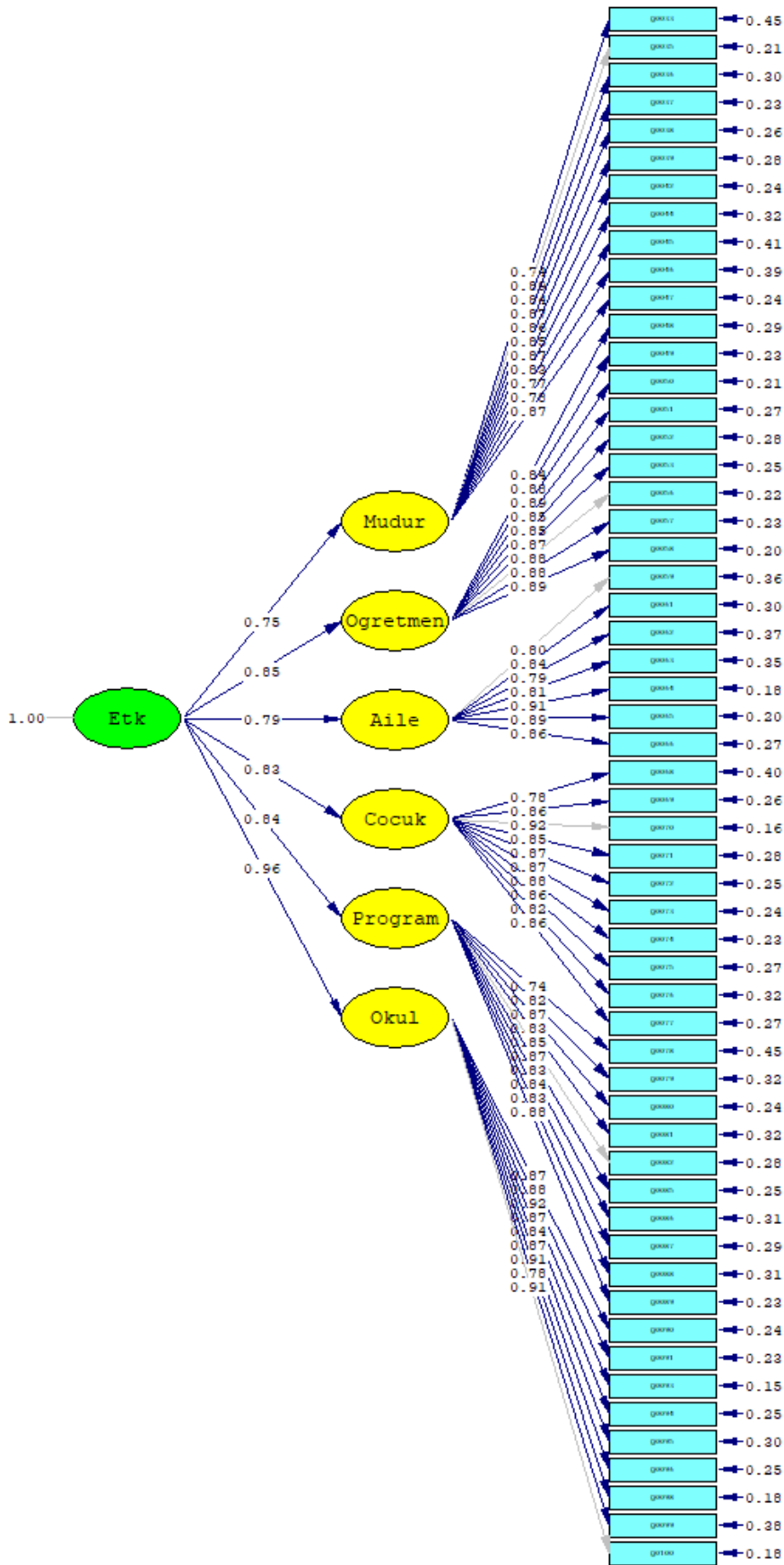
arasında değişmektedir. 4. Faktör (*çocuk*) 10 maddeden oluşmuştur ve bu faktörde yer alan maddelerin yükleri .810 ile .482 arasında değişmektedir. 5. Faktör (*program*) 10 maddeden oluşmuştur ve bu faktörde yer alan maddelerin yükleri .753 ile .460 arasında değişmektedir. 6. Faktör (*okul kültürü*) 9 maddeden oluşmuştur ve bu faktörde yer alan maddelerin yükleri .538 ile .413 arasında değişmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek maddelerine ilişkin açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan 6 faktörlü DFA ile de analiz edilmiştir. DFA ile oluşturulan yol (path) diyagramı maddelerin t değerleri anlamlı bulunarak analizler iletilmiştir ($p=0.0$). İlgili değerler Şekil 1 üzerinde görülebilmektedir.

Şekil 1

Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Diyagramı



Chi-Square=1874.83, df=1478, P-value=0.00000, RMSEA=0.039

Şekil 1’de maddelerin etkililik kavramının alt boyutlarına göre (müdür-öğretmen-aile-çocuk-program ve okul) standartlaştırılmış katsayıları görülmektedir. Diyagram üzerinde puanlamaların yanında bulunan değerler hata varyanslarını belirtmektedir. Analiz sonuçları maddeler ile alt boyutlar ve etkililik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Model uyumu varyans-kovaryans matrisinin yapısal eşitlik modeline uyumunu göstermektedir. Model uyumunun belirlenmesi amacıyla yaygın olarak χ^2 , GFI (uyum iyiliği indeksi), AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) ve RMR (ortalama hataların karekökü) indeksleri kullanılmaktadır. χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 3ün altında olması “kabul edilebilir” iken 2den küçük olması “mükemmel uyum”u göstermektedir (Kline, 2005). χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı 1.2684 olarak hesaplandığından model ile verinin mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilmektedir. RMR ise 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve sıfıra ne kadar yakın olursa modelin uyumu o kadar iyidir denilebilir (Kline, 2012). Ölçek maddelerinin modele uyumunun en yüksek olduğu değerlere ulaşabilmesi adına, hata varyansı ve açıklanan varyans değerlerine göre AFA sonuçları da göz önünde bulundurularak çeşitli maddeler çıkarılmış ve modelin uyumunu iyileştirmek için analizler tekrar tekrar yapılmıştır. 56 madde ile yapılan analizlerde istenen sonuçlara ulaşılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ulaşılan hata ve uyum indeks değerleri ayrıntılı olarak Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Hata ve Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksleri	Değerler	Değer Aralığı	Açıklama
χ^2	1874.83	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	İyi uyum
$\chi^2 / s.d$	1.2684	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	İyi uyum
RMSEA	0.039	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	İyi uyum
NFI	0.98	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	İyi uyum
RMR	0.041	$0 \leq RMR \leq 1$	İyi uyum
GFI	0.98	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	İyi uyum
AGFI	0.98	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	İyi uyum
CFI	1	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	İyi uyum

Ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizlerine ek olarak, ölçek geçerliliği diğer değişkenlerden alınan puanlarla geliştirilen ölçeğe ait puanlar ilişkilendirilerek kontrol edilebilir. Bu çalışmada da ‘ölçüt temelli hakem görüşü’ şeklinde de ifade edilen ölçüt geçerliğinin (Johnson ve Christensen, 2019) sağlanması için, bu konuda daha önce geliştirilmiş olan başka bir ölçeğe ait sorular da ölçek formuna eklenerek, katılımcılardan isteğe bağlı olarak bu soruları da yanıtlanmaları beklenmiştir. 268 katılımcı tarafından yanıtlanan iki ölçeğe ait yanıtlar arasındaki korelasyon incelendiğinde analiz sonuçları, ($r=0.790$) Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği ile Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (Yıldırım & Ada, 2018) arasında yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ölçüt temelli hakem görüşü, testin ne zaman

uygulandığına göre farklılaşmaktadır. Bu veri setinde de iki farklı ölçekten aynı zamanda veri toplanarak iki puan seti ilişkilendirilmiş ve bu iki puan setinin de yüksek oranda ilişkili olduğu görülmüştür, bu durumda ölçek geçerliğine dair uygunluk geçerliğinden bahsedilebilmektedir (Johnson & Christensen, 2019).

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında 56 maddelik ölçek için hesaplanan Cronbach alfa değerinin 0.975; Spearman-Brown katsayı değerinin 0.927 ve Guttman (Split Half) iç tutarlık katsayı değerinin ise 0.926 olduğu görülmektedir. Bu değerler 1'e ne kadar yakınsa iç tutarlılık o kadar yüksek denilebilir (Terzi, 2019). Bu sonuçlara göre Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği'nin güvenirliği yüksek bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir. Tablo 6'da ölçege ait faktörlerin iç tutarlık katsayıları da görülmektedir.

Tablo 6

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları

OÖEKEÖ	Cronbach Alfa	Spearman-Brown	Guttman
Müdür	.932	.920	.912
Öğretmen	.940	.943	.937
Aile	.914	.929	.896
Çocuk	.934	.942	.941
Program	.938	.936	.936
Okul (kültürü)	.941	.945	.935
Tüm Ölçek	.975	.927	.926

Sonuç ve Tartışma

Literatürde farklı eğitim basamaklarında etkililiği belirlemeye yönelik ölçekler yer alırken okul öncesi eğitim kurumları için böyle bir ölçek mevcut değildir. Çalışma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğin hangi boyutlarda nasıl değerlendirilebileceğini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda 6 faktörle 56 maddelik Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan AFA sonucunda herhangi bir madde değeri 0.40 altında kalmamış, maddeler 0.815 ve 0.810 arasında değer göstermiştir. DFA sonucunda da maddelerin t değerleri anlamlı bulunmuştur. AFA ve DFA'ya ek olarak sağlanan ölçüt geçerliği ($r=0.790$), Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği'nin geçerli; 0.975 Cronbach alfa değeri, 0.926 Guttman (Split Half) değeri ve de 0.927 Spearman-Brown katsayı değeri de ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Alanda geliştirilmiş veya uyarlanmış olan benzer ölçeklere bakıldığında Kasap-Çobanoğlu'nun (2008) geliştirmiş oldukları ölçeğin Cronbach alfa değerinin de 0.97 olduğu, çok benzer şekilde Günel'in (2014) geliştirmiş olduğu ölçeğin Cronbach alfa değerinin de 0.91 olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliklerinin incelenmesi için de düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına bakılmış olup madde değerlerinin aralığında olduğu görülmektedir. Maddelerin

değerlerinin yüksek ve istatistiksel olarak anlamlılığı ölçek ile ölçülen yapının ölçümünde ayırt edici maddeler hazırlandığını göstermektedir.

Alanda kullanılan tüm ölçekler formal eğitimin üst basamakları için kullanılabilirken, geliştirilmiş olan bu ölçek ilk basamak olan okul öncesi eğitimde kullanılabilir olmasıyla alanda bir ilktir. Bununla birlikte Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği alt boyutları ile diğer ölçeklerle paralellik göstermektedir. Ölçeğin müdür boyutu, Balcı'nın (2001) ölçeğinin okul yöneticisi boyutu ile; öğretmen boyutu Balcı'nın (2001) ölçeğinin öğretmen, Kasap-Çobanoğlu (2008) ve Günal'ın (2014) ölçeklerinin öğretimsel liderlik boyutları ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde ölçeğin aile boyutu Balcı'nın (2001) ölçeğinin veli, Kasap-Çobanoğlu'nun (2008) ölçeğinin aile-okul ilişkileri ve Günal'ın (2014) ölçeğinin veli-okul ilişkisi ile paraleldir. Ölçeğin çocuk boyutu, Balcı'nın (2001) ölçeğinin öğrenci boyutu, Kasap-Çobanoğlu'nun (2008) ölçeğinin öğrencinin gelişiminin gözlenmesi boyutu ve Günal'ın (2014) ölçeğinin öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ve öğrenme fırsatı boyutu ile paraleldir. Ölçeğin program boyutu Scheerens (1992) tarafından geliştirilen ölçeğin öğrenme-öğretmen süreci ile benzerlik gösterirken, okul kültürü boyutu da aynı ölçeğin okul iklimi boyutu ile Balcı'nın (2001) ölçeğinin okul ortamı boyutu paraleldir. Diğer ölçeklerle paralel boyutlarda ve diğer tüm boyutlarda yer alan maddeler okul öncesi eğitimin doğasına uygun olarak etkililik öğeleri çerçevesinde hazırlanmıştır.

Okul etkililiğine dair ölçekler öğretmenlere uygulanırken, geliştirilen bu ölçek aileyi ölçeğin alt boyutu olarak ele almanın ötesinde yanıtlayıcı olarak da ölçeğe dahil etmektedir. Ayrıca okul yöneticisi olarak müdürler de Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği'nin katılımcılarıdır.

Öneriler

Çalışma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği, alanda çeşitli amaçlarla farklı şekillerde kullanılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiği araştırmak amacıyla tüm alt boyutlarıyla kullanımı tercih edilebilir veya çalışılmak istenen alt boyuta dair geliştirilen maddelerin ölçekten ayrıştırılmış halleri ile daha özerk bir şekilde sadece bu boyuttaki maddelerin kullanılması da mümkündür. Bu bağlamda okulların etkililiğinin değerlendirilmesi ölçeğe ait tüm alt boyutlardan o okulun tüm paydaşlarından toplanan puanların analizleri ile mümkünken, etkili bir okul öncesi eğitimi kurumundaki öğelerin boyutlara göre puanlarının analizi de yapılabilir. Örneğin etkili bir okul öncesi eğitimi kurumunda müdür rolüne dair yapılacak çalışmalarda sadece bu alt boyut kullanılabilir ya da okul kültürü ile etkililik arasındaki ilişki okul faktörü ile araştırılabilir. Geliştirilen bu aracın kurumsal değerlendirme kapsamında kategorize edilmeyen okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeylerinin belirlenebilmesi, etkililik düzeylerinde farklı boyutlarının etkilerinin açık bir şekilde görülebilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında ayrı ayrı ve birlikte, müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü boyutlarının nasıl ve ne kadar etkiye sahip olduğunu görebilmek adına da hem kuramsal hem de uygulama alanlarında ölçeğin kullanışlı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumu müdür ve öğretmenleri ile çocukları bu kurumlara devam eden ailelerin okul öncesi eğitim kurumu etkililiğini nasıl değerlendirdiği de bu ölçek ile belirlenebilecektir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 26/01/2021 tarihli 00001392727 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algularının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.17679/inuefd.359588>
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Ardıç, E. (2017). *Ankara ili kamu ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aslan, A. G. D., & Akyol, A. K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul, kuram, uygulama ve araştırma*. Ereğ Ofset.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama* (4. Baskı). Pegem Yayınları.
- Bartlett, M. S. (1950) Test of signifiacnce in factor analysis. *British Journal of Psychology, Statistical Section*, 3, 77-85.
- Barnard, C. I. (1968). *The functions of the executive* (11. baskı). Harvard University Press.

- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları: Malatya ili örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Blackstone, T. (1967). The Plowden Report. *The British Journal of Sociology*, 18, 291-302. <https://doi.org/10.2307/588641>
- Blendinger, J., & Jones, L. T. (1989). Start with culture to improve your schools. *School Administrator*, 46(5), 22-25.
- Beckner, W. (1987). Effective rural schools: where are we? Where are we going? How do we get there? *National Rural Education Research Forum*. Lake Placid.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Cameron, C., & Moss, P. (2020). *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education*. UCL Press.
- Cavkaytar, A. (2000). Okulöncesi eğitimde okul, aile ve çevre işbirliği. Yaşar, Ş. (Eds.) *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 133-143). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Clark, D. Linda L., & Terry, A., (1984). Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry, *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68. <https://doi.org/10.1177/0013161X84020003004>
- Clyde, M. (1995). *Child care directors' perceptions of their roles and attitudes needed to contribute to those roles*. Department of Early Childhood Studies.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28. <https://doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Coleman, J. (1973). Equality of opportunity and equality of results. *Harvard Educational Review*, 43(1), 129-137. <https://doi.org/10.17763/haer.43.1.716113468m326067>
- Cohen, M., & Manasse, A. L. (1982). Effective principals. *School Administrator*, 30(10), 14-16.
- Cowan, Kate, and Rosie Flewitt. 2020. "Towards Valuing Children's Signs of Learning." In *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education*, edited by Claire Cameron and Peter Moss. London: UCL Press, pp. 119–133.
- Çalık, T., (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 115-130.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem A Yayıncılık

- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture: A new look through old lenses. *The Journal Of Applied Behavioral Science*, 19(4), 498-505. <https://doi.org/10.1177/002188638301900411>
- Demir Yıldız, C. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, <https://doi.org/10.18506/anemon.465821>
- Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. John Wiley & Sons.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4.Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duranay, Y. P. (2005). *Ortaöğretim durumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri izmir örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Düzgünoğlu, A. M. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bin yıla doğru Türk eğitim sistemi; sorunlar ve çözümler*. (4. Baskı). Sistem Yayıncılık.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(1), 187-199. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001788
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Publishing.
- Frede, E., & Ackerman, D. J. (2007). Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider. *Researchgate*. Retrieved December 25, 2021, from https://www.researchgate.net/publication/253353430_Preschool_Curriculum_Decision-Making_Dimensions_to_Consider
- Gigliotti, R. J. (1987). Are they getting what they expect?. *Teaching Sociology*, 365-375. <https://doi.org/10.2307/1317992>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gonzalez, R. A. (2004). International perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for family school community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.003>
- Green, J. (1998). Teacher professionalism teacher development and school improvement. Halsall, R. (Ed), *Teacher research and school improvement. opening doors from the inside* içinde Open University Press.

- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Working paper 13016*. <http://www.nber.org/papers/w13016>
- Heckman, J. J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman Equation*, 7, 1-2.
- Hildebrand, V., & Hearn, P. E. (1997). *Management of child development centres*. Columbus, PrenticeHall.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology*. Cengage Learning.
- Hoy, W. K. (nd). *School effectiveness index*. Retrieved December 25, 2021, from <https://www.waynehoy.com/school-effectiveness/>.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134. <https://doi.org/10.1177/0013161X85021002006>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill Education
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541. <https://doi.org/10.1177/105268460001000603>
- Johnson, B. L. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 69-87. <https://doi.org/10.1023/A:1007951321381>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage Publications.
- Johnson, J. P., Livingston, M., Schwartz, R. A., & Slate, J. R. (2000). What makes a good elementary school? A critical examination. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 339-348. <https://doi.org/10.1080/00220670009598728>
- JordeBloom, P. (1999). Using climate assessment to improve the quality of work life in early childhood programs. *Advances in Early Education and Day Care*, 10, 115- 146.
- JordeBloom, P., Sheerer, M., Richard, N., & Britz, J. (1991). *The Head Start leadership training program*. Final report to the Department of Health and Human Services, Head Start Division. Evanston, IL: The Early Childhood Professional Development Project, National-Louis University.

- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). The effect of school efficiency on student achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136. <https://doi.org/10.21449/ijate.239551>
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245.
- Kasap-Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik: Denizli örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective schools. Assesment Report*. Pearson Education. Retrieved 18 January, 2020, from http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kline, R. B. (2012). Assumptions of structural equation modeling. In R. Hoyle (Ed), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 111–125). Guilford Press.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8),1412–1425.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Lafcı-Tor, D., & Yavuz, E. (2020). Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 506-529. <https://doi.org.10.9779/pauefd.595719>
- Lawrence, J. E. (1989). The right stuff: Success begins with the director. *Music Educators Journal*, 75(6), 36-39. <https://doi.org/10.2307/3398127>
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools*. The First and second generation effective schools products, Ltd.
- Lezotte, L. W., & McKee, K. M. (2002). *Assembly required: A continuous school improvementsystem*. Effective Schools Products.
- Lezotte, L. W. (2011). Effective schools: past, present, and future. *Journal for Effective Schools*, 10(1), 3-22.
- Lilley, I. M. (2010). *Friedrich Froebel: A selection from his writings*. Cambridge University Press.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lytton, H., & Pyryt, M. (1998). Predictors of achievement in basic skills: A Canadian effective schools study. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 281-301. <https://doi.org/10.2307/1585940>
- MEB (2015) *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı*. Milli eğitim Bakanlığı.
- MEB (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Milli eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.
- Memduhoğlu, H. B., & Karataş, H. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? *Journal of Educational Sciences Research*, 7(2), 227-244.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management*, 18(3), 359-372. <https://doi.org/10.1080/13632439869556>
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement. *School effectiveness and school improvement*, 3(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/0924345920030202>
- NAEYC (2006). *New NAEYC: Early childhood program standards and accreditation criteria*. National Association for the Education of Young Children.
- NAEYC (2009). *Where we stand on standards for programs to prepare early childhood professionals*. National Association for the Education of Young Children.
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., & Elder, L. K. (2012). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. World Bank Publications.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi.(Batman ili örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Paxson C., & Schady N. (2010). *Does money matter? The effects of cash transfers on child development in rural ecuador*. *Economic Development and Cultural Change*. The University of Chicago.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). *Shaping school culture fieldbook*. Jossey-Bass Publishers.
- Reynolds, D. (1995). The effective school: An inaugural lecture. *Evaluation & Research in Education*, 9(2), 57-73. <https://doi.org/10.1080/09500799509533374>
- Rimma I., Iza B., Farida G., Elena G., & Nailya I. (2020) Parent–teacher interaction and its role in preschool children’s development in Russia, *Education 3-13*, 48(6), 704-715, <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1646296>
- Ruhm, C. J., ve Waldfogel, J. (2011). *Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education* (Institute for the Study of Labor (IZA): DP No. 6149).

- Sammons, T., Hillman, J., & Mortimore. I (1995), *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, Office for Standards in Education [OFSTED] and University of London, Institute of Education.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research theory and practice*. Cassell
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 21-30.
- Sergiovanni, T. J. (1995). Small schools, great expectations. *Educational Leadership*, 53(3), 48-52.
- Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2012). Systematic quality work in preschool. *International Journal of Early Childhood*. 45, 123-150. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0076-8>.
- Stubblefield, H. W. (1996). Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education: Essays on Popular and Higher Education since 1890. *History of Education Quarterly*, 36 (2), 193-195. <https://doi.org/10.2307/369508>
- Swymer, S. (1986). Creating a Positive School Atmosphere—The Principal's Responsibility. *NASSP Bulletin*, 70(493), 89-91. <https://doi.org/10.1177/01926365860704932>
- Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(18), 160-179
- Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 451-464.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Pegem Akademi.
- Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Şişman, M., & Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Terzi, Y. (2019). *Anket, güvenilirlik-geçerlilik analizi*. [PowerPoint slides]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1030_32625_1500.pdf.
- Thomas, M. D. (1981). Variables of educational excellence. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 54(6), 251-253. <https://doi.org/10.1080/00098655.1981.9957171>

- Toprak, M. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri: (Adıyaman İli Örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Urena, P. H. (1988). *School effectiveness in the dominican republic. Santa Domingo: British Columbia University*
- Weber, L. (1971). *The English infant school and informal education*. Prentice-Hall.
- Whitebook, M., & Ryan, S. (2011). Degrees in context: asking the right questions about preparing skilled and effective teachers of young children. *NIEER Preschool Policy Brief*, 22.
- Witmer, M. M. (2005). The fourth r in education—relationships. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 224-228.
<https://doi.org/10.3200/TCHS.78.5.224-228>
- Yıldırım, I. (2015). The correlation between organizational commitment and occupational burnout among the physical education teachers: The mediating role of self-efficacy. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 119-130.
- Yıldırım, İ., & Ada Ş. (2018). Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin (Se-Index) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.

Extended Summary

Problem Statement

With the fundamental law of national education, the frame of Early Childhood Education has shaped, the aims and the concept of this first step of education has explained. The program, process and the assessment are different at preschool programs than the other levels of education. For the upper levels of education, the schools can be grouped or scaled (Ministry of National Education, 2018) according to the children' academic success, their performance levels etc. However, for preschool education, children are not assessed for starting their education or the

outcomes of the children cannot evaluate for academic success. In 2015 Preschool and Primary School Standards were prepared by the Ministry of National Education and the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). These standards it was aimed to maintain continuity of the education. In 2016 Ministry of National Education Department of Inspection Board published a document for Preschools as "Guidance for Guidance and Inspection at Preschool." Both this document and the standards have a guidance role in the education process in preschools. Also, there are quality notions for preschool education. Still, different concepts are needed for preschools to evaluate schools and the education process. At that point, besides quality, standards, climate and assessment it would be better to talk about effectiveness in preschool education.

Effectiveness has been defined like this; if the actions reach the specified goals, it would be possible to talk about effectiveness (Barnard, 1968). When it comes to effectiveness in school, there are some dimensions for schools as leadership, focusing fundamental skills, high expectations from children, a positive school climate, flexible resources, chasing the student success. The literature has effectiveness research for different education levels like high schools, elementary schools and primary schools. But there is not any research on effectiveness in preschool education. In this sense talking about effectiveness in preschool and developing an effectiveness scale gets more important. This scale would make it possible to determine the effectiveness of preschools and also let us to make interpretation about school principal, the curriculum, monitoring of children development, school parent interaction. For all these, two questions aimed to be answered with this research.

1. Is the Effectiveness in Preschool Institutions Scale (EPIS) valid scale?
2. Is the Effectiveness in Preschool Institutions Scale (EPIS) reliable scale?

Method

A quantitative research survey model has been chosen to develop a valid and reliable scale. With convenience sampling, the principles of preschools, the preschools teachers and the parents whose children continue to the preschool from severe countries were determined. During the 2020-2021 education period the scale was sent to the working group online. The Effectiveness in Preschool Institutions Scale (EPIS) trial form was designed as 69 items and the items were scaled with a 5-point likert-type scale and scored between 1-5. 483 people answered the scale, after eliminating the invalid answers, 365 participations' answers were ready to analyze.

Findings

22 of 365 participation is school principals 236 of them is teacher and 107 of them are parents. This numbers makes 6% school principals, 65% teachers and 29% parents. For checking homogeneity of variance Measure of Sampling Adequacy -MSA and test of spherically were used. (MSA=.927; for test of spherically $\chi^2=12077.473$, $df = 2346$ and $p = 0.00$). For construct validity and reliability of the Effectiveness in Preschool Institutions Scale, Cranach's alpha (0.975) internal consistency coefficient, Spearman-Brown formula (0.927), Guttman (Split Half) (0.926) was calculated. Also, for concurrent validity, another scale questions were added to the Effectiveness in Preschool Institutions Scale form. 268 participants were answered for both of the scales. When their answers were analyzed a high degree of positive correlation was found between Effectiveness in Preschool Institutions Scale and SE-INDEX (Yıldırım & Ada, 2018). The goodness of fit of the

model indicates that the index values provide a high level of model- data fit $\chi^2/sd= 1.2684$ RMSEA=0.039, RMR=0.041, CFI=1, NFI =0.98, AGFI= 0.98, GFI=0.98. According to these results The Effectiveness in Preschool Institutions Scale (EPIS) is a valid and reliable instrument that can be used in research studies.

Discussion and Conclusion

In this scale development study, effectiveness in preschool is structured in six dimensions as school principal (11), teacher (9), parents (7), child (10), curriculum (10), school culture (9) and 56 factors under these dimensions. Factor loadings for dimensions: for school principal ,790- ,624; for teacher ,730- ,411; for parents ,802- ,417; for child ,810- ,482; for curriculum ,753- ,460; for school culture ,538- ,413. These six dimensions show parallelism with other effectiveness scales' dimensions. Differently from another scales, parents can answer the Effectiveness in Preschool Institutions Scale. This scale can also be used for several aims. It can define the effectiveness of preschools with all six dimensions or researchers can prefer to study any of the dimensions separately to define it deeply. With this scale the preschools that cannot be categorized in any way could be evaluated. Also, the dimensions of the scale would show how the school principal, teacher, parents, child, curriculum and school culture create or affect the effectiveness of the preschools.