

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERİN  
KARŞILAŞTIKLARI ÖĞRENCİ VE VELİDEN KAYNAKLANAN  
YÖNETSEL SORUNLAR: UŞAK İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yunus BARKAHAN**

**İşletme Anabilim Dalı**

**İşletme Programı**

**EKİM 2015**

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERİN  
KARŞILAŞTIKLARI ÖĞRENCİ VE VELİDEN KAYNAKLANAN  
YÖNETSEL SORUNLAR: UŞAK İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yunus BARKAHAN**

**1203811030**

**İşletme Anabilim Dalı**

**İşletme Programı**


**Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Akif HELVACI**

Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 1203811030 numaralı yüksek lisans öğrencisi Yunus BARKAHAN, ilgili yönetmeliklerin belirlediği tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI ÖĞRENCİ VE VELİDEN KAYNAKLANAN YÖNETSEL SORUNLAR: UŞAK İLİ ÖRNEĞİ" başlıklı tezini, aşağıdaki imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

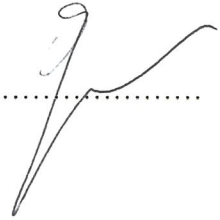
**Tez Danışmanı** : Doç. Dr. M. Akif HELVACI  
Uşak Üniversitesi



**Jüri Üyeleri** : Doç. Dr. M. Akif HELVACI  
Uşak Üniversitesi



: Yrd. Doç. Dr. Göknur Arzu AKYÜZ  
Türk Hava Kurumu Üniversitesi



: Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN  
Uşak Üniversitesi




**Tez Savunma Tarihi:** 19 Ekim 2015

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum, “TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI ÖĞRENCİ VE VELİDEN KAYNAKLANAN YÖNETSEL SORUNLAR: UŞAK İLİ ÖRNEĞİ” adlı çalışmamın, tarafımdan akademik etik ve kurallara aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/10/2015

Yunus BARKAHAN



## ÖNSÖZ

Tezimi hazırlamamda, tez konusunun seçiminden tezin tamamlanmasına değin, her aşamasında emeğini, eşsiz tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyen, tanıdığım günden beri beni sürekli destekleyip motive ederek yol gösteren ve kendisinden çok şey öğrendiğim saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. M. Akif HELVACI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca emeği geçmiş tüm saygıdeğer hocalarıma ve veri toplama sürecinde bana vakit ayıran, teşvik eden değerli okul yöneticilerimize ilgileri ve duyarlılıkları için teşekkür ederim.

Ayrıca bana yardımlarını esirgemeyen mesai arkadaşlarıma, sabır ve anlayışı dolayısıyla eşime, tez hazırlama sürecinde yeterince vakit ayıramadığım çocuklarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ekim 2015

Yunus BARKAHAN

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLO LİSTESİ .....	viii
KISALTMALAR .....	x
ÖZET .....	xi
ABSTRACT .....	xiii
GİRİŞ .....	1
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	3
<b>1. PROBLEM TANIMI</b> .....	3
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Varsayımlar (Sayıtlar) .....	7
1.5 Sınırlılıklar .....	7
1.6 Tanımlar .....	8
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	9
<b>2. TEMEL EĞİTİM VE YÖNETİMİ</b> .....	9
2.1 Temel Eğitim .....	9
2.1.1 Temel Eğitimin Amaç ve İlkeleri .....	10
2.1.2 Türkiye’de Temel Eğitimin Gelişimi ve Bugünkü Durumu .....	13
2.2 Yönetim ve Okul Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar.....	16
2.2.1 Yönetim ve Yönetim Kuramları .....	16
2.2.2 Eğitim Yönetimi .....	20
2.2.2.1 Okul yönetimi .....	21
2.2.2.2 Okul yönetiminin önemi .....	21
2.2.2.3 Okul yöneticisi .....	22
2.2.3 Okul Yöneticisinin Görev, Rol ve Sorumlulukları .....	24
2.4 Okulda Yönetimsel İş ve İşlemler.....	28
2.3.1 Eğitim Hizmetlerinin Yönetimi .....	29
2.3.2 Öğretim Hizmetlerinin Yönetimi.....	33
2.3.3 Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi .....	38
2.3.4 Okul Veli İlişkilerinin Yönetimi.....	41
2.3.4.1 Okul veli ilişkisinin önemi.....	42
2.3.4.2 Velinin okul yönetimine ve eğitime katılımını sağlama .....	44
2.4 Temel Eğitimde (İlkokul-Ortaokul) Yönetimsel Sorunlar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	48
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	55
<b>3. YÖNTEM</b> .....	55
3.1 Araştırma Modeli .....	55
3.2 Evren ve Örneklem .....	55
3.3 Veri Toplama Aracı .....	56

3.4 Verilerin Analizi .....	57
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>58</b>
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>58</b>
4.1 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	58
4.2 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara” İlişkin Görüşleri.....	60
4.2.1 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara” İlişkin Görüşleri Okul Yöneticilerinin Görevi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	61
4.2.2 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	63
4.2.3 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Yöneticilik Yapma Süresi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	64
4.2.4 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Mezun Oldukları Fakülte Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	66
4.2.5 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Yönetimi Konusundaki Hizmet İçi Eğitime (HİE) Katılma Durumu Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	69
4.2.6 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okuldaki Öğrenci Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	72
4.2.7 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	74
4.2.8 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okuldaki Görev Yapan Yönetici Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	79
4.2.9 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Velilerin Ortalama Aylık Geliri Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	81
4.2.10 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okulun Yıllık Geliri Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	82
4.3 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlara” İlişkin Görüşleri Nelerdir? .....	84
4.3.1 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okul Yöneticilerinin Görevi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	85
4.3.2 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	87

4.3.3 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Yöneticilik Yapma Süresi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? .....	88
4.3.4 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Mezun Oldukları Fakülte Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? .....	90
4.3.5 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Yönetimi Konusundaki Hizmet İçi Eğitime (HİE) Katılma Durumu Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	91
4.3.6 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okuldaki Öğrenci Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	93
4.3.7 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	95
4.3.8 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okuldaki Görev Yapan Yönetici Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? .....	99
4.3.9 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Görev Yaptıkları Okuldaki Velilerin Ortalama Aylık Geliri Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	100
4.3.10 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okulun Yıllık Geliri Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	102
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	104
<b>5. TARTIŞMA VE YORUMLAR</b> .....	104
<b>ALTINCI BÖLÜM</b> .....	114
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	114
<b>KAYNAKLAR</b> .....	118
<b>EKLER</b> .....	127
EK A: Anket Formu .....	128
Ek-B: Anket Uygulama İzin Onayı .....	130
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	131



## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 3.1</b>	: Evren ve örnekleme oluşturan yönetici sayısı tablosu.....	56
<b>Tablo 4.1</b>	: Temel eğitim okulu yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları.....	58
<b>Tablo 4.2</b>	: Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.....	60
<b>Tablo 4.3</b>	: Okul yöneticilerinin görevi bakımından “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	62
<b>Tablo 4.4</b>	: Okul yöneticilerinin mesleki kıdem bakımından “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	63
<b>Tablo 4.5</b>	: Okul yöneticilerinin yöneticilik yapma süresi bakımından “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	65
<b>Tablo 4.6</b>	: Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte bakımından “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	67
<b>Tablo 4.7</b>	: Okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitim katılma durumu bakımından ANOVA sonuçları.....	69
<b>Tablo 4.8</b>	: Tukey HSD sonuçları.....	71
<b>Tablo 4.9</b>	: Okuldaki öğrenci sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	72
<b>Tablo 4.10</b>	: Okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından betimsel istatistik değerleri.....	74
<b>Tablo 4.11</b>	: Okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından ANOVA sonuçları.....	76
<b>Tablo 4.12</b>	: Tukey HSD Sonuçları.....	77
<b>Tablo 4.13</b>	: Okuldaki yönetici sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	79
<b>Tablo 4.14</b>	: Velilerin ortalama aylık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	81
<b>Tablo 4.15</b>	: Okulun yıllık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	82
<b>Tablo 4.16</b>	: Okul yöneticilerinin öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.....	84
<b>Tablo 4.17</b>	: Okul yöneticilerinin görevi bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	85

<b>Tablo 4.18</b> : Okul yöneticilerinin mesleki kıdem bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	87
<b>Tablo 4.19</b> : Okul yöneticilerinin yöneticilik yapma süresi bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları. ....	88
<b>Tablo 4.20</b> : Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları. ....	90
<b>Tablo 4.21</b> : Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitim katılma durumu bakımından ANOVA sonuçları.....	92
<b>Tablo 4.22</b> : Okuldaki öğrenci sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları. ....	93
<b>Tablo 4.23</b> : Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından betimsel istatistik değerleri. ....	95
<b>Tablo 4.24</b> : Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından ANOVA sonuçları. ....	96
<b>Tablo 4.25</b> : Tukey HSD sonuçları. ....	98
<b>Tablo 4.26</b> : Okuldaki yönetici sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları. ....	99
<b>Tablo 4.27</b> : Görev yaptıkları okuldaki velilerin ortalama aylık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	101
<b>Tablo 4.28</b> : Okulun yıllık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.....	102

## KISALTMALAR

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Bkz.</b>	: Bakınız
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>ss.</b>	: Sayfa Sayısı
<b>vb.</b>	: Ve benzeri
<b>vs</b>	: Vesaire
<b>OKS</b>	: Ortaöğretim Kurumları Sınavı
<b>HİE</b>	: Hizmet İçi Eğitim
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>N, n</b>	: Elaman Sayısı (adet), değişken
<b>OGYE</b>	: Okul Gelişim Yönetim Ekibi
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for Social Sciences
<b>SS</b>	: Standart Sapma
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

## ÖZET

### TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI ÖĞRENCİ VE VELİDEN KAYNAKLANAN YÖNETSEL SORUNLAR (UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

BARKAHAN, Yunus

Yüksek Lisans, İşletme Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Ekim 2015, 131 sayfa

Bu çalışmada, Uşak ili temel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin öğrencilerden ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlarının neler olduğu ve bu sorunlarla ilgili görüşlerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2013-2014 yılı Uşak ili kamu temel eğitim kurumlarında görev yapan ve evreni oluşturan 134 okul yöneticisinden 95 yönetici oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Meşe (2009) tarafından geliştirilen ve ilave sorun ifadeleriyle zenginleştirilen “Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar Anketi” kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin sorunlarını belirleme ölçeğindeki her bir alt boyuta ilişkin verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış, sonuçlar tablo halinde sunulmuştur

Araştırma bulgularına göre Uşak ili temel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetim sürecinde öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları öğrenci kaynaklı en önemli sorunun öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması olduğu; veli kaynaklı en önemli sorunların ise; velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak

görmesi, velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi olduğu saptanmıştır. Öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunların öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Temel eğitim, öğrenci, veli, okul yöneticisi.



## **ABSTRACT**

### **MANAGERIAL PROBLEMS ENCOUNTERED IN BASIC EDUCATION INSTITUTIONS ARISING FROM STUDENTS AND PARENTS**

BARKAHAN, Yunus

Master, Department of Management

Thesis Supervisor: Associate Prof. M. Akif HELVACI

October 2015, 131 page

In this study, it has been tried to determine the administrative problems of administrators working in basic schools in Uşak, caused by students and by their parents. Also it has been tried to find out; whether the views related to those problems can change according to several variables.

The sample of the survey used in a scan model constitutes of 95 managers out of 134 school administrators working in public basic education institutions and forming the universe between the years of 2013-2014 in Uşak. As a data collection tool ,the survey developed by Meşe (2009) and enriched with additional issue expressions called " Problems Encountered by School Administrators in Basic Education in School Management " was used.

For the analysis of the datas on each sub-dimension in the scale of determining the problems of school administrators the package program SPSS was used and the results were presented as tables.

According to the findings of the research, it is understood that the school managers had problems in management process arising from students and their parents in Uşak. The most important problem of the students identified is the absence of their future plans. Other crucial problems arising from parents are as follows:

parents think that the education is only teacher and school-oriented concept, parents don't give enough psychological support to their students. It is also observed that these problems vary depending on the numbers of students, teachers and administrators in the schools.

**Keywords:** Basic education, student, parent, school administrators.



## GİRİŞ

Temel eğitim, tüm eğitim kademelerinin en önemli devresini oluşturmaktadır. Bir bakıma diğer eğitim kademelerinin temelini oluşturmaktadır. Bu yönüyle temel eğitim ve temel eğitimin yönetimi ayrı bir önem arz etmektedir.

Temel eğitim bilimsel, sistematik ve planlı bir şekilde yürütülmelidir. İnsanın en duyarlı dönemi olan temel eğitimde çocuk, çevresindeki olaylardan kısa sürede etkilenir, bundan dolayı çevre imkânlarının hazırlanmasının, çocuğun çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılmasının, çocuğun zihinsel ve diğer gelişimlerini etkileyeceği belirtilmiştir. Öğrenci gelişimlerinin daha iyi olması ve yeteneklerini daha iyi seviyede geliştirmeleri açısından temel eğitimin önemi büyüktür (Şıvgın, 2005: 5).

Temel eğitimin daha sağlıklı, daha planlı yürütülmesi konusunda eğitim yöneticilerine ve okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitimin programlı ve planlı yürütülmesinde etkin rol alan uygulayıcılar olarak kendilerini, değişen sosyal ve bilimsel gelişmelere karşı sürekli yenilemeli ve geliştirmelidirler.

Okul yöneticilerinin okul için vizyon ve amaç geliştirme, yeni program ve değerlendirme sistemi geliştirme, ebeveynlerle ve toplumla iletişim kurma ve işbirliği yapma, personelin mesleki gelişim faaliyetlerini denetleme, bütçe kontrolü gibi pek çok sorumluluk yüklenmeleri beklenilmekte ve istenilmektedir (Helvacı, 2010: 250).

Eğitim örgütlerinde beklenen bütün bu görev ve sorumlulukları yerine getirmeye çalışan okul yöneticileri, pek çok problemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu problemlerin en önemli ikisini ise veli ve öğrencilerle olan ilişkilerde ortaya çıkan sorunlar oluşturmaktadır. Bu sorunların en aza indirilmesi ve sağlıklı bir şekilde çözülmesi yine okul yöneticisine düşen bir görev olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yönetimi sürecinde, öğrenci ve veli ilişkilerinin yönetimi, eğitim-



öğretim süreçlerinin yönetimi, okulun etkililiği ve verimliliği açısından büyük önem arz etmektedir.

Aile, okul arasında kurulan etkili bir işbirliğinin gerek öğrenci başarısı gerekse okul başarısı açısından büyük önemi vardır. Öğrencilerin okul başarıları ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Kuşkusuz, aile faktörü öğrencilerin her türlü gelişimini ve akademik başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bu açıdan, ailelerin çocuklarının gelişimini ve başarı durumunu yakından takip etmesi ve okul süreçlerine katılımı büyük önem taşımaktadır. (Akbaşlı ve Kavak, 2008: 21).



## BİRİNCİ BÖLÜM

### PROBLEM TANIMI

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1 Problem Durumu

Yöneticilerin, rollerini başarıyla oynayabilmeleri, kurumlarını başarıyla temsil edebilmeleri için sosyal ve parasal statülerinin tam olarak saptanması, kurumlardaki sorunların bilimsel çalışmalarla test edilebilmesi, sorunların doğru saptanması ve belirlenen sorunlara yönelik somut çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Taymaz, 2003: 5).

Örgün eğitim sisteminin temeli kabul edilen temel eğitim yönetiminde okulun amaçlarına ulaşabilmesi, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmesine bağlı bulunmaktadır (Helvacı, 2004: 305).

Yöneticinin bir eğitim ve öğretim lideri olarak etkili okul oluşturma ve sürdürmede önemli bir yerinin olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Eğitim süreçlerinin yönetiminde okul yöneticisinin liderliği, etkili okul oluşturmada en önemli unsurdur (Şişman ve Turan, 2004: 123-126).

Temel eğitim kurumu yöneticisinden, okul amaçlarının gerçekleştirilmesi ve okulun geliştirilmesi için beraberinde çalışan insan ve çevrenin sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptaması gerekmektedir (Taymaz, 2003: 81-82).

Okul yönetimi sürecinde, öğrenci ve veli ilişkilerinin yönetimi, eğitim-öğretim süreçlerinin yönetimi, okulun etkililiği ve verimliliği açısından büyük önem arz etmektedir. Bu süreçlerin doğru yönetilememesi, hem verimliliği etkilemekte hem de çatışmalara sebep olmaktadır (Taymaz, 2007).

Temel eğitim kurumlarında amaçlara ulaşmak için öğretmen, aile ve yöneticilerin işbirliği içinde olması önemli bir etkidir. Bu işbirliği sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için ana babaların, öğretmenlerin ve özellikle okul yönetiminden sorumlu yöneticilerin yaşadıkları sorunların bilinmesi ve beklentilerine önem verilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Çünkü akademik açıdan başarısı yüksek okulların, başarısı düşük okullardan daha fazla ailevi, çevresel, destek ve katılıma sahip oldukları belirlenmiştir. Ailevi etmenleri etkilemek ve değiştirmek oldukça zordur. Okul-veli ilişkilerinin en önemli belirleyicilerinden biri okul müdürüdür. Okul ve aile arasında çift yönlü bir iletişimin sağlanması, okul müdürünün yaklaşımına bağlı bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004: 130).

Etkili okul-aile ilişkilerinin oluşturulabilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin öğrenciden, dolayısıyla da veliden yani aileden kaynaklanan problemlerinin tespit edilmesi, atılması gereken ilk adımdır. Bu yüzden, okul yöneticilerinin öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlarının tespit edilmesine ve bu sorunlarda yöneticilerin algı düzeylerine ihtiyaç vardır (Porsuk, 2010: 69).

Türkiye'nin farklı illerinde okul yöneticilerinin yönetsel sorunlarının tespitine dönük çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmalar daha çok yönetsel sorunların tamamına dönük çalışmalardır. Yöneticilerin; insan ilişkilerine dönük sadece öğrenci ve veli kaynaklı sorunlarına ilişkin bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması ya da diğer sorun kaynakları ile birlikte ele alınmış olması çalışmayı özgün kılmaktadır. Uşak ili temel eğitim okulu yöneticilerinin öğrenci ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlarına özgü bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması, okul yöneticilerinin performansını etkileyen öğrenci ve veli kaynaklı yönetsel sorunların incelenmesinin önemini daha da artırmaktadır. Bu problemlerin tespitiyle birlikte alınacak tedbirlerin, eğitimdeki verimliliği ve başarıyı artıracığı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin, öğrencilerden ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlar olarak belirtilen sorun kaynaklarından hangi düzeyde etkilendiklerini belirlemek, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, Uşak il merkezinde bulunan, resmi temel eğitim kurumu yöneticilerinin, okul yönetiminde öğrenci ve veli ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Yöneticilerin, okul yönetiminde öğrenciden kaynaklanan en önemli sorunları nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “görev” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “yöneticilik yapma süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “mezun oldukları fakülte” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “eğitim yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “okuldaki öğrenci sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlarına ilişkin görüşleri, “okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlarına ilişkin görüşleri, “okuldaki görev yapan yönetici sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlarına ilişkin görüşleri, “velilerin ortalama aylık geliri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlarına ilişkin görüşleri, “okulun yıllık geliri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Yöneticilerin, okul yönetiminde velilerden kaynaklanan en önemli sorunları nelerdir?

13. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “görev” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “yöneticilik yapma süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
16. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “mezun oldukları fakülte” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
17. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitime katılma durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
18. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “okuldaki öğrenci sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
19. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
20. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “okuldaki görev yapan yönetici sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
21. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “velilerin ortalama aylık geliri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
22. Okul yöneticilerinin velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri, “okulun yıllık geliri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerden ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlar olarak belirtilen sorunlar, her eğitim yöneticisini etkileyen günümüzün en önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Eğitim hayatında gerek örgütsel, gerekse bireysel düzeyde

öğrencilerden ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlara yol açan pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, yöneticileri ve öğretmenleri olumsuz etkileyerek fiziksel ve zihinsel olarak zorlanmalarına sebep olmaktadır.

Okul yöneticileri, görevlerini yerine getirirken maddi sorunlar, iş gören sorunları, genel hizmetlerden kaynaklanan sorunlar, öğrenci sorunları ve veli kaynaklı sorunlar gibi pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlardan öğrenci ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunların en önemli sorunlar olduğu alan yazında çoğunlukla belirtilmektedir. Yönetmelik ve genelgeler çerçevesinde hareket etmek, okulun fiziki problemleriyle ilgilenmek, sık sık toplantıya katılmak ve pek çok rapor ve istatistikle uğraşmak okul yöneticilerinin rutin işleri haline gelmiştir (Helvacı, 2010: 262). Bu problemlerin yanında değişen eğitim politikaları nedeniyle öğrencilerden ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlar da giderek büyümektedir. Bütün bu problemleri çözmek ise eğitim yöneticisine bırakılmaktadır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, eğitimdeki başarısı için sorunların olumsuz etkilerinin en aza çekilmesi ve öğrencilerden ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunların olumsuz etkilerinden kurtarılması gerekir. Bunun için öncelikle sorunlara sebep olan kaynakların belirlenmesi gerekir. Bu araştırma ile yöneticilerde, öğrencilerden ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunların neler olduğunun belirlenmesi ve ortaya çıkan sonuçlara göre temel eğitim kurumlarının verimliliğini ve etkililiğini artırma çabalarına katkı sağlaması; bunun yanında okul yöneticisi yetiştirme programlarına da ışık tutacağı beklenmektedir.

#### **1.4 Varsayımlar (Sayılılar)**

1. Ölçekte bulunan sorulara okul yöneticilerinin içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmiştir.
2. Örneklemi oluşturan okul yöneticilerinin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Ölçekte yer alan soruların, öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunları ortaya koymada güvenilir ve yeterli oldukları varsayılmaktadır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

1. Araştırma Uşak İlinde yer alan ve örneklemi oluşturan yöneticilerin görev yaptığı temel eğitim okullarıyla sınırlıdır.

2. Araştırma, 2013-2014 eğitim ve oğretim yılında il merkezindeki resmi temel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileriyle sınırlıdır.
3. Öğrenci ve veli kaynaklı yönetsel sorunları tespit etmeye dönük sorunların belirlenmesi, ölçekten toplanan veriler ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemlerle sınırlıdır.

## **1.6 Tanımlar**

Okul Yöneticisi: 2013-2014 Eğitim ve ğretim yılında Uşak il merkezindeki ilkokul ve ortaokul düzeyindeki resmi okullarda görevli müdür ve müdür yardımcılardır.

Öğrenci: Okulun en önemli unsuru olan ve okulun yetiştirmekle yükümlü olduğu kişilerdir. Temel eğitim, 4+4 sekiz yıllık zorunlu eğitim çağında olan 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır.

Veli: Temel eğitim çağında olup, örgün eğitim kurumlarındaki öğrencinin annesi/babası veya kanuni sorumluluğunu üstlenen kişilerdir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### TEMEL EĞİTİM VE YÖNETİMİ

Türk eğitim sistemi, 8 yılı temel eğitim ve 4 yılı ortaöğretimden oluşan 12 yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. Bu eğitimin ilk 8 yılının temel eğitim kapsamında örgün eğitim kurumlarında, kalan 4 yıllık lise eğitiminin ise örgün veya yaygın eğitim kurumlarında tamamlanması esastır.

Bu bölümde temel eğitimin amaç ve ilkeleri, Türkiye’de temel eğitimin gelişimi ve bugünkü durumu, yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar, okulda yönetsel iş ve işlemler üzerinde durulmuştur.

#### 2.1 Temel Eğitim

Türkiye’de temel eğitim, öğrencilerin öğrenim gördüğü zorunlu birinci 4 yıl ilkokul, zorunlu ikinci 4 yıl ortaokul olarak adlandırılan, 6-14 yaş grubundaki çocukların 8 yıllık eğitimini kapsayan eğitim sürecidir (MEB, 2014).

Temel eğitim; insanın hayat süreci, doğum öncesi dönemde başlayarak yaşamın bitmesine kadar devam eden, birçok faktörün etkilediği birikimsel yapıya sahip ve genel olarak tüm insanlarda aynı aşamaları içermekle birlikte yine de her insanda farklı gözlemlenen doğal bir süreçtir. Bu süreçte fizyolojik ve psikolojik faktörler çoğu kez iç içe girmekte ve gelişimin doğasını karşılıklı olarak etkilemektedir (Aydın, 2000: 87).

Çocuğun, doğuştan getirmiş olduğu potansiyeli en üst düzeye çıkartabilecek ve bunu gösterebilmesini sağlayacak uyarıcılara ihtiyacı bulunmaktadır. Bu uyarıcılar, çocuğun gelişimini destekleyecek ve hızlandıracak her türlü doğal ve çevresel etmenlerden oluşmaktadır. Bunların yeterince sağlanmaması, ileriki yıllarda çocuğa bunlar verilse bile, çocuğun eriştiği düzeyde eksikliklere yol açabilmektedir. Buna



karşın erken yaşta nitelikli ve yeterli deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, bireyin daha sonraki öğrenmelerinde başarı şansını artırmanın yanı sıra onun duygusal ve sosyal hayatını olumlu yönde etkilemektedir (MEB, 1994).

Temel eğitim döneminde kişilik oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve bütün bunların geliştirilerek gelecek yıllara aktarılması nedeniyle temel eğitim, yaşamın kritik dönemlerinden biri olarak görülmektedir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak deneyimlerle çocuğun kazanacağı bilgi, beceri ve alışkanlıklar, sadece onun sonraki öğrenim yaşamını değil aynı zamanda sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecektir. Çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre olanağı sunan, onların duygusal, bedensel ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen ve diğer eğitim dönemlerine hazırlayan bir eğitim sürecidir. Dolayısıyla bu dönemde alınan eğitim, yaşamın sonraki yıllarında önemli rol oynamaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1996: 27).

### **2.1.1 Temel Eğitimin Amaç ve İlkeleri**

Temel eğitim önemlidir, çünkü yapılan araştırmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %80'i, 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının %75'i temel eğitimdeki, %25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Bu sebeplerle temel eğitim döneminde çocuğun iyi bir eğitim alması zorunludur (Koçak, 2001: 7).

Temel eğitim, eğitim sistemimizin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde bireylere toplum içinde diğer bireylerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Temel eğitimde kazandırılan bilgi ve beceriler bir yandan bireyi hayata hazırlarken ve kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken diğer yandan daha ileri eğitim kademelerindeki öğrenmelerinin de temelini oluşturur (Fidan ve Erden, 1998: 7).

Temel eğitimin amaçları alan yazında şöyle belirtilmektedir: Türkiye'de temel eğitimin amaçlarından biri, yetersiz ev şartları olan çocuklara destek vermek diğerleri ise çocukları üst eğitimlere hazırlayabilmektir. Temel eğitim, çocuğu üst eğitimlere hazırlayıcı bir rol oynar. Çocuğun, duygusal ve sosyal hazır oluşunun sağlanmasının yanı sıra, zihinsel olgunluğunun güçlendirilmesi de bu eğitiminin belli başlı etkinliklerindedir (Oğuzkan ve Oral, 1996: 27). Bütün bunlar dikkate alındığında,

temel eğitim kurumları, yetersiz şartları bulunan çocukları kurtarmak için son derece önemlidir (Oktay, 1994: 3).

Bir toplumda doğan her çocuk büyüyüp gelişirken kalıtım yolu ile getirdiği özelliklerini benimsemekte, kendi kültürüne özgü tutum, davranış ve değer yargılarını kazanmaktadır. Dolayısıyla yaşamın en önemli dönemi olan temel eğitim yıllarında gerek aile, gerekse kurumlarda verilen eğitim büyük anlam taşımaktadır (Kandır, 1991: 43).

Toplumlara sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapısını oluşturan özellikler eğitim yoluyla sağlandığından nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitime küçük yaşlarda başlanmasının gerekliliği bir gerçektir (Yılmaz, 2003: 57).

Çocukların bedensel, sosyal, zihinsel, duygusal gelişimlerini sağlamada, temel eğitim kurumlarının önemli katkısı özellikle çocuk, ilkokula başladığı zaman kendisini göstermektedir (Sevinç, 2003: 24).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemi içindeki ilk basamağı, temel eğitim oluşturmaktadır. Temel eğitim programları hazırlanırken çocuğun yaş ve gelişim düzeyi, bulunduğu çevrenin özellikleri, çocuğun ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Uzman kişilerin hazırlayacağı eğitim programları, çocuk için bilişsel bir ilerleme sağlayabileceği gibi sosyal, fiziksel ve hareket gelişimlerini de hızlandırabilmektedir (Yeşilyaprak, 2000).

Temel eğitim dönemi, çocuğun devamlı olarak geliştiği bir süreçtir. Bu süreç doğum öncesinden başlamakta ve erken çocukluk dönemi boyunca devam etmektedir. Bundan dolayı çocuğun yaşamını sürdürdüğü tüm ortamlar güçlendirilmeli ve desteklenmelidir. Bu destek ise çocukların merkezlerde bakılması, çocuklara bakan kişilerin desteklenmesi ve eğitilmesi, toplum gelişiminin teşvik edilmesi, kurumsal kaynak ve kapasitelerin güçlendirilmesi ve konu ile ilgili talep ve bilincin artırılması şeklinde düşünülmelidir. Ayrıca yalnızca çocuğun içinde yaşadığı ev, mahalle, okul gibi faktörler arasındaki bağların değil, anne babası ile olan dünyasındaki bağların gerekliliği ve güçlü bağların oluşturulup sürdürülmesi de önem kazanmaktadır. Programların etkili olabilmesi için bütün bu faktörlerin bütünleştirilmesi zorunludur. 1997 de çıkarılan “Milli Eğitim Temel Eğitim Kanunu”na göre temel eğitimin amaç ve görevleri;

Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak ve temel eğitimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapmaktır (MEB, 1997).

Temel eğitimin ilkeleri ise, alan yazında şöyle belirtilmektedir:

Erken yaşlarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ve çocuğa sağlanan eğitimin niteliği onun gelecekteki başarılarını ve dolayısıyla da yaşam kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. Yapılan araştırmalar, ilk çocukluk yıllarındaki uyarıcı ortam ve yaşantı yetersizliklerinin daha sonraki yıllarda öğrenme ve gelişim düzeyini sınırlandırdığını; zengin uyarıcı çevrenin ise, okul öğrenmelerinin temelini oluşturan ana dilini kullanma yeterliliğini, sayısal, uzaysal yeteneklerini, başarıma güdüsünü, iyi çalışma alışkanlıklarını, sonuç olarak öğrenme düzeyini artırdığını göstermektedir (Senemoğlu, 1994: 48).

Temel eğitimde çocuğun bu özellikleri göz önünde bulundurularak, daha sonra başlayacağı programlı öğrenme dönemine hazırlamak için düzenli bir eğitim programı uygulanmalıdır. Bu programda öykü, oyun, müzik, sanat etkinliği gibi uğraşlar yanında çocuğun kendisini, yakın çevresini ve dış dünyayı tanımasına yardımcı olacak çeşitli bilgilerin, anlayabileceği bir düzey ve biçimde anlatılması yer almalıdır. Böylece çocuklar temel eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri ve tavırları kazanabilir ve öğrenim hayatında daha üstün başarı gösterebilirler (Yılmaz, 1990: 127).

Bilimsel araştırmalar ve eğitim alanındaki gelişmeler, çocukların ileriki hayata hazırlanmasında, sahip olduğu gizli yeteneklerini geliştirip yüzeye çekilmesinde temel eğitimin ne kadar gerekli ve önemli olduğunu açıkça gösterdiğini, temel eğitime devam eden çocukların etmeyenlerden zihin, psiko-motor ve sosyal yönden daha gelişmiş olduklarını, öğrenim hayatında daha başarılı ve faal olduklarını ispatlamaktadır (Yılmaz, 1990: 127).

Çocuk, yaşlılarıyla ilişkiye girip en etkili bir biçimde kuralları, birlikte yaşamayı, yemek yemeyi, uyumayı ve oynamayı öğrenebilir, böylece başkalarının özgürlüğünden haberdar olup “ben” ve “başkası” kavramlarının bilincine varır, yardımlaşma ve işbirliği duygusu gelişir (Yavuzer, 1999: 42).

İnsanın en duyarlı dönemi olan temel eğitimde çocuk, çevresindeki olaylardan kısa sürede etkilenir, bundan dolayı çevre imkânlarının hazırlanmasının, çocuğun çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılmasının, çocuğun zihinsel ve diğer gelişimlerini etkileyeceği belirtilmiştir. Bu yönüyle çocukların daha iyi bir gelişim

göstermeleri ve yeteneklerini en üst seviyede geliştirmeleri açısından temel eğitimin önemi büyüktür (Şıvgın, 2005).

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre (MEB, 1997), temel eğitim mecburi eğitim çağındaki her Türk vatandaşının hakkıdır ve her Türk vatandaşı için zorunludur. Karma eğitimin uygulandığı temel eğitimde derslerde ve ders dışı etkinliklerde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılması temel hedeftir. Atatürk ilke ve inkılaplarına uymanın yanında evrensel değerler içinde milli kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir. Temel eğitim her kесе açık olduğu gibi hiç kimseye de ayrıcalık tanımaz. Herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Eğitim-öğretim hizmetlerinin planlanmasında öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri göz önünde bulundurulurken toplumun ihtiyaçları da dikkate alınır.

Demokratik bir ortamın oluşturulduğu ve demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüyeye dayalı bir çalışmanın sağlandığı temel eğitim kurumlarında uygulanan programlar, eğitim teknolojileri, bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre yenilenir, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir. Kaynakların etkili ve verimli olarak kullanılması, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ve kurumun rekabet gücünün geliştirilmesi sağlanır.

Temel eğitim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön planda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır. Okul ile aile ve çevrenin iş birliği sağlanır.

Temel eğitimde öğrenciler, oldukları gibi kabul edilerek değer verilir. Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını bir bütün olarak değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır.

## **2.1.2 Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişimi ve Bugünkü Durumu**

Eğitim; ekonomik büyümenin ve kalkınmanın temel taşıdır. Bireyin erincini (huzurunu, rahatını) iyileştiren, gönencini (refahını) yükselten araçlardan biridir, hatta birincisidir eğitim. Bireye istenilen davranışı kazandıran dizgenin adı eğitimidir. Eğitim; temel üretim etmenlerinden emeğe nitelik kazandırarak yoksullarca ya da dar gelirlilerce sunulan işgücünün ekonomik değerini ve etkililiğini artırmaktadır. Eğitim, ayrıca, halkı bilinçlendirerek nüfus artış hızının düşmesine, sağlıklı bir yaşam sürdürülmesine ve beslenme yetersizliklerinin azaltılmasına da katkıda bulunabilir. Özel olarak zorunlu temel eğitimin, başlıca iki temel hedefi bulunmaktadır: Bireye

okumayı, yazmayı, hesap yapmayı, yaşamında karşılaşılabileceği sorunlarını çözmeyi ve üst öğrenimine temel olabilecek bilgileri öğretmektir (Adem, 2001: 22).

Anayasa, Milli Eğitim Temel Yasası ve Temel eğitim ve Eğitim Yasası'na göre temel eğitim, belirli yaş kümesi (6-14) çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır, öğrenciyi uzmanlaştırmaz, öğrenciye öncelikle günlük yaşamda işine yarayacak bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı hedeflemektedir.

Zorunlu olan beş yıllık eğitimle, bireye bu nitelikler kazandırılmıyordu. Ülkemizde bu hedeflere ulaşıldığını söylemek olanaksızdır. Çünkü bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde birçok sorunla karşı karşıya bulunmaktadır. Bunların başında hem nitel, hem nicel yönden öğretmen sorunları gelmektedir (Adem, 2001: 22).

Temel eğitimde sekiz yıllık bir okula gereksinme, 1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda duyularak zorunlu öğrenim süresinin sekiz yıla çıkarılması Şura'ca önerildi. Ama bu öneri 1961 yılına kadar dikkate alınmadı. Eğitimin geliştirilmesi adına 1960'lı yıllara gelinceye kadar iyi niyetli gayretler gösterilmesine rağmen temel eğitimi düzenleyen bir kanun bulunmuyordu. Planlı dönemin ilk yıllarına rastlayan bu dönemde çıkarılan Temel eğitim ve Eğitim Kanunu genel hükümleri yanında özellikle temel eğitimi kapsamlı şekilde ele alması dolayısıyla önemlidir (Türk, 2002).

1961 yılında yasalaşan 222 sayılı Temel eğitim ve Eğitim Kanunu, zorunlu öğretim süresini 7-14 yaşları arasına koyarak sekiz yıla çıkardı. Yasa, bu öğrenimin, beş yılının ilkokulda, geri kalan üç yılının da tamamlayıcı kurs ve sınıflarda görülmesini zorunlu kıldı. Bu zorunlu öğrenimin ilkokul kesimi uygulanırken, üç yıllık kesimi bölge okulları dışında uygulanamadı (Başaran, 2006: 21). Temel eğitim kademesiyle ilgili çeşitli yıllarda programlar hazırlanmış ise de bunların en kapsamlı olanı 1968 yılında hazırlanan program olup, 1988 yılında hazırlanan ilkokul programı uygulanıncaya kadar yürürlükte kalmıştır. Daha sonra da ilkokul programı ile ortaokul programı birleştirilerek temel eğitim programı yayımlanmıştır (Şişman, 2009).

Zorunlu temel eğitimin sekiz yıl olarak kesintisiz uygulanması 10. Milli Eğitim Şurası'ndan başlayıp 15. Milli Eğitim Şurası'na uzanan bir süreçte akademik olarak tartışılmış ve 1971-1972 öğretim yılında pilot uygulama olarak başlayan kesintisiz zorunlu eğitim 1973 yılında çıkan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile sekiz yıl olarak uygulamaya konulmuştur. 1983'te çıkan 2842 sayılı kanunla yapılan değişiklik ile ilköğretime “Temel eğitim” denilerek, “Temel eğitim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğrenimini kapsamıştır. Temel eğitim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” şeklinde yapılan değişiklikle ve 222 sayılı Temel eğitim ve Eğitim Kanununun 3. maddesi 1983'te çıkan 2917 sayılı kanunla yapılan “mecburi temel eğitim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar.” şeklindeki değişiklikle, temel eğitim, 6-14 yaşlarındaki çocuklara zorunlu kılınmıştır. Fakat, 2917 sayılı kanuna "Ortaokullar, planlı bir şekilde ve yeterli düzeyde yurt sathına yaygınlaştırıldıktan sonra, kanunla ayrıca belirleninceye kadar, temel eğitimin sadece ilkokul bölümü mecburidir" şeklinde geçici madde 9 konularak temel eğitimin sadece ilkokul kısmı zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır (yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/ari.htm).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 23. Maddesine göre ilköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşmaktadır. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir (MEB,1997: m.23).

222 sayılı, 1739 sayılı ve 3308 sayılı kanunlarda birlikte veya ayrı ayrı adlandırılan “ilkokul” ve “ortaokul” ibareleri "ilköğretim" olarak değiştirilmiş; mevcut kanunlardaki, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitim uygulamasına ters düşen maddeler 4306 sayılı kanun ile ya değiştirilmiş ya da kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 1997).

4306 sayılı “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Yasası” 16 Ağustos 1997 tarihinde TBMM’ce kabul edilmiş ve 18 Ağustos 1997 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile “Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile ülkemizde zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmiştir. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını

tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezi olarak yapılmıştır. Temel eğitimi tamamlayan öğrencilere diploma verilmeyecek, 12 yıllık zorunlu eğitim sonunda ortaöğretim diploması verilecektir (Resmi Gazete, 2012: 6287).

2014 tarihinde çıkarılan “Okul Öncesi Eğitim ve ilköğretim Kurumları Yönetmeliği” ne göre ilköğretim kurumları: resmî ve özel ilkokul, ortaokul ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne yürütülen imam-hatip ortaokulunu ifade etmektedir (Resmi Gazete, 2014)

## **2.2 Yönetim ve Okul Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar**

Belirlenmiş bir amaç etrafında toplanan bireyleri bu amaca ulaşmaları için yönlendirerek, onların iş bölümü, işbirliği ve koordinasyonunun sağlanması yönetim olarak ifade edilmektedir. İnsanların amaçlara ulaşmak için belirli maddi kaynakları sağlayıp, bu kaynaklar ile eğitimin amaç ve ilkelerine uygun olarak yönetilmesi ise eğitim yönetimidir. Eğitim yönetiminin alanlarının sınırlanması sonucu okul yönetimi ortaya çıkmaktadır. Eğitim yönetimi ile okul yönetimi kapsam olarak farklılık göstermektedir. Yönetimin eğitime uygulanması eğitim yönetimini, eğitimin okula uygulanması ise okul yönetimini meydana getirmektedir (Genç, 2004: 15).

Yönetici ise; örgüt dahilinde yapılması gereken işlerin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan, önce örgütün neler yapacağını planlayan, daha sonra da bu işlerin yapılması için gereken kaynakları örgütleyen kişidir (Thompson,1995: 70-75).

### **2.2.1 Yönetim ve Yönetim Kuramları**

Yönetim, bir grup insanı belirlenmiş amaca doğru yönlendirme, aralarındaki işbölümü, işbirliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının toplamıdır. Yönetim, çeşitli bilim dallarında farklı biçimde tanımlanabilir. Ekonomistlere göre; toprak, sermaye ve emekle birlikte üretim fonksiyonlarından biridir. Siyasal bilimcilere göre yönetim, bir otorite sistemi olarak kabul edilir. Toplum bilimcilerine göre, bir sınıf ve saygınlık sistemidir. Klasik yönetim taraftarları yönetimi; para, makine, metod, insan, araç ve gerecin uyumlaştırılması olarak tanımlarken, davranış bilimciler; kararların alınması ve uygulamaya aktarılması olarak tanımlar. Çağdaş yönetim

yaklaşımlarında ise yönetim, iş görenler yardımıyla iş yapabilme bilimi ve sanatı olarak ifade edilmektedir (Genç, 2004: 15).

Gerçek manadaki bir yönetim anlayışı son yüz yıl içinde gelişmiştir. Hala gelişmekte olan yönetim süreci ve bu süreci oluşturan fonksiyonlar ilk kez 1910'larda, Fransa'da büyük bir kömür madeninin işletme müdürü olan Henri Fayol tarafından dile getirilmiştir. Fayol'un çalışmaları yönetim fonksiyonlarının işletme içerisindeki yeri ve öneminin anlaşılmasına çok büyük katkı sağlamıştır. Yönetim, başlangıcı ve sonu belirli, sınırlı bir faaliyet değildir (Thompson, 1995: 70-71).

İnsanoğlunun yeryüzünde var olduğundan beri yönetim kavramı ile iç içe olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde de her alanda yönetimin varlığından söz edebiliriz. Örnek olarak işletmeler, şirketler, kamu kuruluşları, Türk Silahlı Kuvvetleri, spor kulüpleri, dernekler ve vakıflar verilebilir. "Yönetime niçin ihtiyaç duyulmuştur?" sorusuna cevap aradığımızda yönetim kavramını daha iyi anlayabiliriz.

Modern toplumlarda insan ihtiyaçlarının çoğalması, kıt kaynakların daha rasyonel bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. İşletme örgütleri, toplumun arzuladığı mal ve hizmetlerin ortaya konulması için ortaya çıkan ve üretim faktörlerini uyumlu bir biçimde bünyesinde bir araya getiren sistemlerdir. Ancak bu uyumu sağlamak, yalnızca işletme örgütlerinin ortaya çıkmasıyla gerçekleştirilemez. Aynı şartlarda ortaya çıkan iki işletmeden biri birkaç yıl sonra dev gibi büyürken diğeri aynı süre içerisinde kaybolur gider. Bütün bunların temelinde yatan neden yönetim kavramıyla açıklanabilir (Can ve Güney, 2007:173).

Yönetimden söz edilmediği zaman kaynakların hedeflere yönlendirilmesi güçleşir. Kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanılamaz. Yönetim, elinde bulundurduğu güç, bilgi ve tecrübe ile kaynakları etkin ve verimli bir şekilde kullanır. ... Yönetim, yüzyıldır bir disiplin olmasına karşın uygulamacılar ve uzmanların ortak görüşe vardıkları bir tanım bulmak zordur (Koparal, 2004: 3).

Bugüne kadar yönetim ile ilgili yapılan diğer tanımları incelediğimizde;

"Yönetim; toplumsal ihtiyaçların bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek görev ve rolleri yapmak üzere bir araya getirilen güçlerin koordinasyonu ve yönlendirilmesi sürecidir" (Başaran, 1982: 14).

"Yönetim; işbirliği içerisinde bulunan bir grubu ortak bir amaca ya da amaçlar grubuna yöneltme sürecidir"(Akat, 1984: 4).



Yönetim, belirli bir işin başarı ile gerçekleştirilebilmesi için, kaynakları rasyonel bir biçimde kullanarak, doğru zamanda, doğru yerde, doğru kişilerle ve araçlarla hareket etme bilimidir. Yönetimin, birden fazla kişinin varlığı ile ortaya çıkan ve bu yönü ile ekonomik faaliyetten ayrılan bir grup faaliyeti olduğu kabul edilmektedir (Yurdakul, 2011: 3).

Yönetim, farklı tutum ve ifadelerle yapılan tanımların ortak olan tarafları da göz önünde bulundurularak şu şekilde tanımlanmıştır: Yönetim, herhangi bir örgütü, önceden belirlenen amaçlara ulaştırma ve görevlerine uygun bir şekilde yaşatma, örgüt içindeki kaynakları sağlama ve etkili bir şekilde kullanma, önceden belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama ve işlerin yapılmasını sağlama, örgüt çalışmalarını planlama, organize etme, izleme ve geliştirmedir (Aydoğan, 2011: 2).

“En geniş anlamda yönetim kavramı; amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder” şeklinde tanımlanmıştır (Baransel, 1993: 25).

Bütün bu karışıklık ve çeşitliliğe karşın, yönetimin üzerinde az çok görüş birliğine varılan tanımı “yönetim, başkaları vasıtasıyla iş görmektir” şeklindeki tanımlama olmuştur. Böylece, yönetimin, ancak birden fazla kişinin varlığı ile ortaya çıkan ve bu yönü ile ekonomik faaliyetten ayrılan bir grup faaliyeti (sosyal faaliyet) olduğu, genel olarak kabul görmüş bulunmaktadır (Koçel, 2003: 16).

Yönetim çalışanları yönlendirir. Yönetimin temel görevlerinden biri, çalışanları belirli bir amaç etrafında toplamayı sağlamaktır. Çalışanların bu amaçları özümsemeleri sağlanarak başarıya ulaşırlar. “Amaç yoksa herhangi bir yönetim faaliyetinden söz edilemez. Belirli bir amaç olmaksızın bir araya gelen insan topluluklarına da kuru kalabalık denir.” Belirlenen amaçlar ise faaliyet sahasına göre veya içinde bulunulan duruma göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla yönetimin bir süreç olduğu söylenebilir (Benligiray, 2005: 23).

Yönetim, birbirini tamamlayan faaliyetler ve davranışlar dizisidir. Fonksiyonları ile yaşar. İnsanlar ve örgütler var oldukça, yönetim de var olacaktır. Yönetim, insanlar ve örgütlerle birlikte yaşamaya devam eder (Genç, 1997: 29).

Yönetim süreci, bu süreci işleten gruplar açısından ele alındığında üç tür yönetimden söz etmek mümkündür: Ailesel (patrimonial) yönetim, siyasal yönetim ve profesyonel yönetim. Bu yönetim şekillerinden profesyonel yönetim, temel politik

karar organlarının ve yönetim kademelerinin uzmanlık ve yetenek esasına dayalı olarak seçilen kişiler tarafından doldurulması durumunda gerçekleşmektedir. Profesyonel yönetim, yönetim işinin bir meslek haline gelmesi ile ilgilidir (Koçel,2003: 17).

Yönetim işinin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili olarak günümüze kadar çok sayıda kuram geliştirilmiştir. Günümüzde yönetim ile ilgili kuramlar; klasik kuram, neo-klasik kuram ve çağdaş kuram olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmaktadır (Benligiray, 2005: 24).

Klasik yönetim yaklaşımı, üç temel düşünceye dayanmaktadır; rutin işlerin görülmesinde insan unsurunun makineler yardımıyla etkin bir biçimde kullanılması, formel organizasyon yapısının bir düzen çerçevesinde oluşturulması ve verimlilik ve etkinliğin sağlanabilmesi için kaynakların rasyonel biçimde kullanılmasıdır (Genç, 2004: 15).

Klasik kuramcılarının önemseydiği ve üstünde durdukları tek şey, “insandan bağımsız bir mekanizma” olarak düşündükleri “örgüt” ve “verimlilik” tir. Bu mekanizma içerisinde klasik kuram, katı mantığı ile insanı teknik ilkeler ve basit ekonomik güdülerle hareket eden bir robottan farklı tutmamıştır. İnsanın doğasına kötümser bir açıdan bakmış ve onu sürekli kontrol edilmesi, denetlenmesi ve cezalandırılması gereken bir varlık olarak görmüştür (Torun, 1998: 51).

Klasik kuramların yetersiz olduğu eleştirilerinin artması, Hawthorne araştırmalarının sonuçlarıyla örgütte insanın öneminin ortaya konulması ile yönetimde yeni bir anlayış başlamıştır. “Neo-klasik kuramlar olarak adlandırılan bu kuramların gelişmesinde başta E. Mayo, F. Roethlisberger, D. McGregor, A. Maslow, K. Lewin, R. Likert, C. Bernard ve C. Argyris olmak üzere pek çok yazar ve araştırmacının katkısı olmuştur.” (Koçel, 2003: 226).

Neo-klasik kuramın en belirgin özelliği, örgütteki insan faktörünü “ekonomik varlık” ya da “mekanik varlık” olarak gören klasik kurama karşı, insanı psiko-sosyal bir varlık olarak göstermesidir. Neo-klasik yönetim kuramının insan doğasına ilişkin varsayımları ile özellikle Hawthorne ve Harwood araştırmalarının sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, insanı yönetime katma noktasında bir milat başlattığı söylenebilir (Torun, 1998: 54).

Neo-klasik kuramda iletişim, sadece üstlerden astlara doğru giden emir komuta zincirine hizmet etmemektedir. İlk defa neo-klasiklerle birlikte sadece dikey iletişim değil, aynı ve farklı bölümlerdeki kişiler arasındaki yatay iletişim ve örgüt bütünü içinde farklı düzeylerdeki kişiler arasındaki çapraz iletişim de özendirilmiştir (Yurdakul, 2011: 9).

Sonuç olarak klasik yönetim anlayışında; rasyonellik, ekonomik insan, iş, görev, düzen, disiplin ve örgüt yapısı gibi kavramlar üzerinde önemle durulmuştur. Buna karşılık neo-klasik yönetim anlayışında insan davranışları, gruplar, sosyal

insan, kararlara katılma, doyum ve motivasyon gibi değerler ön plana çıkarılmıştır (Benligiray, 2005: 26).

Çağdaş kuram, klasik ve neo-klasik kuramların bir sentezi olmakla birlikte, daha çok, insana değer veren, onun yönetime katılımını destekleyen neo-klasik kurama benzemektedir. Bu bağlamda, çalışanların kendilerini ilgilendiren kararlara katılmaları, çağdaş kuram tarafından da savunulmaktadır (Aydın, 1991: 110).

Çağdaş yönetim kuramına göre, örgütsel başarı ya da başarısızlık ne sadece yapıya ne de insana bağlanamaz. Örgütteki işin gerekleri ile insanın ihtiyaçları arasında bir denge kurulmalıdır. Bireye örgütün amaçları benimsetilmeye çalışılırken, bireye kişisel ihtiyaçlarını örgüt içinde karşılama imkânı da verilmelidir (Yurdakul, 2011: 10).

### **2.2.2 Eğitim Yönetimi**

Toplumun yapısında meydana gelen hızlı gelişme ve değişme sonucunda yönetim bilimi, bir takım dallara veya uzmanlık alanlarına ayrılmış bulunmaktadır. Bu uzmanlık alanlarından birisi de eğitim yönetimi uzmanlık alanıdır. Eğitim yönetimi, bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır (İlgar, 2005: 10).

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları sağlayıp, sahip olduğu bu kaynakları etkili bir şekilde kullanarak eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmedir (Taymaz, 2003: 5).

Eğitim yönetimi bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir, varsa eğitim sisteminin felsefesini değerlendirir. Bu değerler çerçevesinde eğitim yöneticisi davranış bilimlerine ışık tutar. Böylece ortaya koyduğu değer ve kavramlar, süreçlerin çevre ve okul düzeyinde uygulanmasını okul yöneticisine ve onun okul yönetimi hakkındaki bilgi ve becerisine bırakır (Bursalıoğlu, 2002: 5).

### **2.2.2.1 Okul yönetimi**

Eğitim yöneticiliği ile okul yöneticiliği ayrı ayrı birer meslek alanıdır ve eğitim yöneticiliğinin yeterlik alanları okul yönetiminkinden farklıdır. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran en önemli özellik insan üzerinde çalışmasıdır. (Taymaz, 2003)

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi, nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002: 7).

Okul, eğitim sisteminin varlık nedeni olan eğitim hizmetinin üretildiği yerdir. Okul, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere eğitim hizmeti üretiminde bulunan temel birim olup, görevi toplumun eğitim istemlerini karşılamak, yerine getirmektir (Uluğ, 1999: 2).

### **2.2.2.2 Okul yönetiminin önemi**

Okul, eğitim sistemindeki alt sistemlerden en önemli ve en etkili sistemdir. Açık bir sistem özelliği gösteren okul, bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere meydana gelmiş sosyal bir örgüt olarak kabul edilir ve eğitim sisteminin en işlevsel parçası ve temel uygulama birimidir. Okulun bir sistem olarak alt sistemleriyle bütünlük içinde ve uyumlu çalışması, toplumun kültürünü, düzenini, yapısını koruyarak yeni nesillere aktarması açısından önemlidir (Şirin, 2012: 203-214).

Eğitimsel hedeflerin ve beklentilerin gerçekleştirilmesi yönünde öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin, okul yöneticilerinin etkileşim içinde oldukları; gerek bu etkileşim gerekse de katılan üyeler açısından birinin diğerine benzemediği örgütlerdir. Bir okulun yönetiminde rol oynayan çeşitli ögeler bulunmaktadır. Bu ögeler iç ve dış olmak üzere iki gruba ayrılabilir. İç ögeler, bir okulun yapısında yer alan kendisini oluşturan yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve eğitici olmayan diğer personeldir. Dış ögeler, bir okulun yapısında olmayan, ancak yönetimde rol oynayan ve etkileyen merkez yöneticileri, veliler, çevredeki baskı grupları, gönüllü veya mesleki kuruluşları ve endüstri temsilcileridir (Taymaz, 2003: 5).

Klof ve arkadaşlarına göre etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresi olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 1993: 4).

İyi ve başarılı okullar; ortak amaçlar etrafında bir inanç ve samimiyetle çalışan okullardır. Başarılı okullarda mesai kavramı yoktur. Ekip ve takım ruhu egemendir. Okul müdürü, bir yönetici değil okul etkinliklerini düzenleyen ve çalışanlarıyla birlikte bireylerin ve toplumun geleceğini tasarlayan ve kurgulanmasına yön veren bir orkestra şefidir (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2012: 49-51).

Etkili okul özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Özdemir, 1997: 28):

1. Amaçları açık ve belirgin olarak ortaya konulmuş okul misyonuna sahip olma
2. Kendilerini, sekreterlikten ziyade öğretim lideri olarak gören okul yöneticilerinin bulunması,
3. Yönetimsel liderliğin güçlü şekilde benimsenmesi,
4. Uygun okul iklimine sahip olma,
5. Odaklaşmanın temel becerilerin geliştirilmesi üzerine olması,
6. Etkin yöneltme sistemine sahip olma,
7. Temel öğrenci başarısını geliştirmek için okul kaynaklarını yönlendirme

### **2.2.2.3 Okul yöneticisi**

Bilgi aktarımının yoğun olduğu örgütlerde, liderlik için temel özellikler daha büyük önem arz etmektedir. Bilgi lideri, bilgi iş görenlerine uygun koşulları oluşturmak, onların bilgi üretme kapasitelerini etkili kullanmalarını sağlamak ve örgütsel bilgi kaynaklarına kolayca ulaşabilmelerini sağlamaktır. Bu örgütlerde koordinasyon önem arz etmektedir. Planlı yaklaşım, bilgi yönetimi sürecinde, hangi bilgi etkinliklerinin, kimler tarafından, hangi kaynaklarla gerçekleştirileceğinin belirlenmesini gerektirir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010: 160-168).

Yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği başta ABD olmak üzere Avrupa ülkelerindeki üniversitelerde, meslek öncesi okul yöneticilerini yetiştirme programlarının yaklaşık yüz yıllık bir geçmişi vardır. Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmak için okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim alması şarttır (Aydoğan ve Helvacı, 2010: 181-198).

Okul yöneticisi, bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, çalışmaları yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişidir (Gürsel, 2003: 77).

Okul yöneticilerinin, okulda gerçekleşmesi öngörülen değerleri belirleme, okul ve eğitim için vizyon, misyon ve amaçlar belirleme, iş görenleri ve okulun diğer üyelerini “bunları gerçekleştirme doğrultusunda motive etme, karşılıklı güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi, kültürü oluşturma ve sürdürme, ortaya çıkabilecek sorunları ustaca çözüme, okulu temsil etme ve yönetme gibi” bazı temel görevleri vardır (Şişman, 2014: 96-100).

Okulun verimli olabilmesi öğretmen ve yöneticiler arasındaki sağlıklı insan ilişkilerine bağlıdır. Bu sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesinde okul yöneticisine büyük sorumluluklar düşmektedir (Ataklı, 1997: 8).

Okul yöneticisi, okulun yönetilmesi ve okul amaçlarının gerçekleştirilmesi için insan ve para kaynağını en iyi şekilde kullanarak eğitimin nitel ve nicel verimliliğini sağlamak durumundadır. Ayrıca “okul yöneticisi okula etki eden değişik faktörleri incelemek, okul programlarını ve okul-çevre ilişkilerini düzenlemek, sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de gelişmesini sağlamak, veliler ve toplumun çıkar gruplarıyla ilişki kurmak zorundadır” (Deniz, 1997: 10).

Okul öncesi eğitim ve temel eğitim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, eğitici ve sosyal etkinlikler, personel, taşınır mal, tahakkuk, yazışma, bursluluk, yatılılık, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile üst makamlarca verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar (MEB, 2014).

Okul yöneticisi olarak tanımlanan müdür, ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Bunun yanında müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur (Aydoğan ve Helvacı, 2010: 181-195).

“Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli değildir.” Bunun ötesinde okul yöneticilerinin sahip olması gereken çeşitli yeterlik alanlarından biri, belki de en önemlisi okul yöneticilerinin iyi bir lider, özellikle eğitim lideri olmaları gereğidir (Şişman, 2014: 53-59).

Eğitim yönetimi ve okul yönetimi alan araştırmacıları, okul liderliği, ğretim liderliği ve liderliğin diğer çeşitlerini, uzun yıllardan beri araştırmaktadırlar. Bunun en önemli gerekçesi ise, ğrenci başarısının ve eğitimde kalitenin artmasında liderliğin etkili olduğu algısıdır. Literatürde yönetici ve liderlik kavramları birbirinden farklı biçimde ele alınmakta ve yöneticilerin liderlik özellikleri göstermeleri gerektiği yönünde görüş birliği sağlanmaktadır (Sezgin, 2012: 77-83).

Liderlik rolünü etkili bir biçimde yerine getiren okul yöneticilerinin; olumlu, sağlıklı, paylaşımcı, etkileşimci ve insan ilişkilerinin merkezde tutulduğu bir örgüt oluşturduğu bilinmektedir. Bu nedenle, örgütün işleyişinde rol alan, iş görenleri güdüleyen, onlarla etkin iletişim içinde bulunan ve onları değişime hazırlayan liderler, örgütlerinde etkinliği sağlayabilirler (Sezgin, 2012: 77-83).

Eğitim yönetimi alanında, yakın zamanlarda etkili ve başarılı okullarda, okul yöneticisinin rollerine ilişkin olarak yapılan tartişmalar, eğitimde liderlik tartişmasını bir daha gündeme getirmiştir. Hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine, daha çok “okul lideri, eğitim lideri, ğretim lideri” gibi kavramlar kullanılır olmuştur. Ancak okul müdürlerinin iyi bir ğretim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir okul yöneticisi olmaları gerekmektedir (Şişman, 2014: 53-59).

Şişman’a (2014) göre etkili ya da başarılı okul, amaalarını en üst düzeyde gerçekleştiren okul olarak tanımlanmakta olup, bu okullar üzerinde yapılan araştırmalarda üzerinde en çok durulan konulardan biri, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıdır. Etkili okullarda okul yöneticileri;

- a. okuldaki zamanının çoğunu eğitim-ğretim ile ilgili işlere ayırır,
- b. eğitim –ğretim ile ilgili yüksek beklentiler oluşturur,
- c. ğretmenleri destekler, kararlara katılımlarını ve mesleki gelişimlerini sağlar,
- d. Çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını anlar,
- e. Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlar,
- f. düzenli ve huzurlu bir öğrenme iklimi oluşturur.

### **2.2.3 Okul Yöneticisinin Görev, Rol ve Sorumlulukları**

Roller, bir örgütteki makamların ve statülerin dinamik yanlarıdır. Okul yöneticisinin rollerini bir bakıma görevleri belirler. Bunları okulun yönetilmesini ve örgüt olarak gelişmesini hedef tutan görevler olarak iki grupta toplarsak, okul

yöneticisinin en az iki yanlı bir rol oynaması gerektiği sonucuna varılabilir. Buna karşılık, rolün kaynağına aynı, fakat görünüşüne değişik açılardan bakan yazarlara göre okul yöneticisinin rolünü genellikle okulun rolü belirler. Fakat yöneticinin rolü nasıl gördüğü de, aynı derecede önemlidir. Buna paralel olarak, öğretmenlerin veya çevrenin, yönetici rolüne değişik açılardan bakmaları, bu rolde değişiklikler meydana getirir (Bursalıoğlu, 2002: 7).

Hızla değişen bir dünyada okul örgütleri de yapı ve işlevlerinde önemli değişiklikler oluşturmak zorundadır. Bu değişme ve gelişmeler kuşkusuz yöneticinin rollerini de değiştirmiştir. Okul yöneticisi küreselleşme, bilgi teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yenilikler karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır. Bu da her şeyden önce yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirir (Çelik, 1997: 83).

Bu açıdan bakıldığında; ortaya çıkan yenilikler karşısında üstlenilen yeni rollerin tam anlamıyla sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi için liderlik vasfına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Başarılı okul yöneticilerinin genellikle etkili liderler oldukları anlaşılmaktadır (Balcı, 1993: 29).

Yönetici, etkili olabilmek için bazı becerilere sahip olmalı ve bu becerileri sürekli olarak geliştirebilmelidir. Lider yöneticinin sahip olması gereken beceriler şu şekilde sıralanmıştır (Can, 1994: 37): teknik bilgi ve beceri, iletişim becerisi, insan ilişkileri becerisi, analitik beceri, karar verme becerisi ve kavramsal beceri.

Örgütte bulunanları etkilemek kolay bir iş değildir. Etkilenmesi gereken kişilerin kendilerini alanlarının uzmanları olarak algıladıkları durumlarda, etkileme işi daha da zorlaşmaktadır. Çalışanların tutumlarını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını değiştirmeye yönelik bir girişim sonunda, istenilen yönde bir değişme oluşturulmuşsa, bir etkilemeden söz edilebilir. Liderliğin özü olarak nitelendirilen ve yönetim olayının da merkezinde yer alan etkilemede çeşitli yollar bulunmaktadır. Etkilemede kullanılan yöntemler (Aydın, 1993: 274);

1. İş göreni yetiştirme,
2. Bilgilendirme,
3. Destekleme,
4. Öğüt verme,
5. Katılmayı sağlama,
6. Ödüllendirme,



7. Emir verme,
8. Planlama, olarak adlandırılmaktadır

Etkili okul yöneticilerinin en önemli özelliklerinden bazıları, insan ilişkilerinde başarılı olmaları, birlikte çalıştığı kişileri anlamaları, tanınmaları, onların bireysel ve mesleki beklentilerini anlayarak kendilerini geliştirebilmeleri ve iş doyumunu sağlayabilmeleri için uygun ortamı yaratabilmeleridir. Değişen ve gelişen koşulları kavrayabilen ve değişime uyabilen etkili yönetici, iş görenlerini de geliştirmeli, değişime uyabilir hale getirmeli ve bunun için gerekli olanları yaratmalıdır. Lider olmak isteyen bir eğitim yöneticisi, eğitime ve öğretime önem vermelidir. Yönetici liderin aşağıda belirtilen görevlere karşı tutumu, eğitime verdiği önemin derecesini belirler (Kaya, 1996: 1).

1. Mesleğinde gelişme ve ilerlemeye istekli olmak ve bunun için mesleğe ilişkin yayınları izlemek, toplantılara, eğitim programlarına katılmak,
2. Personelin hizmet içinde gelişmesi için gerekli önlemleri almak ve olanak yaratmak,
3. Örgüt olanaklarının çevre yararına kullanılmasını sağlamak
4. Eğitim sorunlarının çözümü için zaman ayırmak,
5. Yaratıcılığı özendirmek.

Bir okul yöneticisinin, okulun amaç ve işlevlerinin farkında olması, bunları personeli için yorumlaması, onlara anlatması, öğretmenleri sınıfta ziyaret etmesi ve onlara rehberlik yapıp, destek vermesi, öğretimin aksamaması için gerekli önlemleri alması gerekir. Yöneticilerin öğretimsel lider davranışını engelleyen bazı etkenler söz konusu olabilmektedir. Bunlar; bürokratik ve yasal sınırlamalar, zaman sınırlılığı, yöneticilerin karşılaştıkları farklı beklentiler, yöneticilerin eğitim eksikliği, kararsızlık, cesaretsizlik ve kaynak yetersizliğidir (Gümüşeli, 1996: 207).

Günümüzde liderlerden, zeki ve yaratıcı olmalarından ziyade yeni ortamlar hazırlayan, entelektüel yetenek ve deneyimlerden daha çok yararlanan davranışlar beklenmektedir. Bilgi toplumunun temel değerlerinin kabul gördüğü günümüzde okul yöneticilerinden, okuldaki öğretme ve öğrenme etkinliklerinin niteliğini yükseltmek ve etkinliğini artırmak için okulda gerekli yenilikleri ve örgütsel değişimleri yapmayı öngören öğretimsel liderlik tarzı beklenmektedir (Gümüşeli, 1996: 208).

Okul yöneticisi, okulda karar veren kişi konumunda olup, okulda hangi öğretmenlerin hangi sınıfı okutacağı, yardımcılarının kimler olacağı ve onlara ne gibi yetkilerin aktarılacağı, çevre ve diğer okullarla nasıl bir ilişki içinde olunacağı, okulun üst, alt ve diğer sistemlerle olan ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusunda düşünüp çözüme ulaşırken bir dizi kararlar verir (Aydın, 2000: 87).

Okul yöneticilerinin sorumlulukları (Aydın, 2000: 87):

- a. İnsanlarla etkili bir biçimde çalışma,
- b. Etkili bir işletme yönetimi,
- c. Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama,
- d. Eğitim programının geliştirilmesi,
- e. Mesleğe hizmet.

Okul yöneticilerinin belirgin görevleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Aydın,2000: 87):

- a. Akademik programları geliştirmek ve uygulamak,
- b. Öğretmenleri ve çalışanları denetlemek,
- c. Okul bütçesi hazırlamak,
- d. Öğrenciler, aileleri ve toplumla ilişkileri yürütmek,
- e. Öğretmenlerin performansını değerlendirmek,
- f. Öğrenci başarı-başarısızlığını izlemek,
- g. Eğitimsel amaçları oluşturmak,
- h. Özel okullarda, öğrencileri okula kabul etmek ve eğitim fonlarını artırmak.

Temel eğitim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamı oluşturularak diğer çalışanların da görüşleri dikkate alınarak müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden müdür sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar (Aydoğan ve Helvacı, 2010: 184).

Temmuz 2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 'Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre müdür, "okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, beslenme yatılılık, bursluluk, taşımaları

eğitim, güvenlik, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ile milli eğitim mdrlklerinca verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2014).

## 2.4 Okulda Yönetsel İş ve İşlemler

Temel eğitim kurumlarında yönetimsel iş ve işlerin sınıflandırması uzmandan uzmana farklılık göstermektedir. Genel olarak yönetimsel işler; 1. Personel hizmetlerinin yönetimi, 2.ğrenci hizmetlerinin yönetimi, 3. Eğitim hizmetlerinin yönetimi, 4. Öğretim hizmetlerinin yönetimi 5. Okul işletmesinin yönetimi olarak sınıflandırılmaktadır (Başaran, 1992; alık, 1997; şişman ve Turan, 2004; Saritaş, 2007; Taymaz, 2007; şişman ve Taşdemir, 2008; Başaran ve Çinkır, 2011; Dönmez, 2012; alık ve şirin, 2012; alık ve Sezgin, 2012, alık ve Kurt, 2012).

Diğer bir grupta ise “eğitim programı ve plan hizmetleri, ğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, eğitim ortamı düzenleme hizmetleri, bütçeleme hizmetleri, okul-evre ilişkileri hizmetleridir” (zsoy, 1989).

Okulda yönetimsel iş ve işlemler ili ilgili konular değişik kaynaklarda farklı başlıklar altında açıklanmaktadır. Taymaz (2007: 100-253), bu iş gruplarını beş başlık altında toplamıştır. Bunlar: Öğrenci işleri, personel işleri, eğitim işleri, ğretim işleri, okul işletmesidir.

Personel işleri: Personel ihtiyacının belirlenmesi, özlük (kademe terfi, maaş, ek ders creti vb.) işleri, personelin denetlenmesi, yükseltilmesi, ödüllendirilmesi, cezalandırılması, adaylık işlemleri, geliştirilmesi, yetiştirilmesi, emekliye ayrılması vb.

Öğrenci işleri: Öğrencilerin okula kaydedilmesi (kayıt-kabul) ve nakil işlemleri, devam-devamsızlıkların takibi, ğrenci sağlık ve güvenliği, sınıf geçme işlemleri, Açık temel eğitim işlemleri vb.

Öğretim ile ilgili işler: Okulun yıllık ğretim planının yapılması, ğretim ile ilgili araç gereçlerin sağlanması, öğretmenler kurul toplantıları, zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantıları, öğretimin gerçekleştirilmesi vb.

Eğitim ile ilgili işler: Okul rehberlik işleri, ğrenci disiplin işleri, okul nöbet işleri, eğitsel ve sportif etkinlikler, okul aile birliği ve koruma derneği çalışmaları vb.

Okul işletmesiyle ilgili işler: Okul bina ve tesislerin donatım, bakım ve onarım işleri, temizlik, sivil savunma işleri, yazı hesap ve ayniyat işleri, kooperatif, kantin ve döner sermaye işleri vb.

Araştırmacılar, okul yönetiminde yönetsel iş ve işlemlerin, okul yöneticilerinin görev, rol ve sorumlulukları ile paralel olduğunu belirtmektedirler.

Temel eğitim okulunda yönetsel işleri aşağıdaki başlıklar altında incelemek olasıdır.

### **2.3.1 Eğitim Hizmetlerinin Yönetimi**

Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Yükseköğretim Kanunu'nda gösterilen milli eğitimin amaçları, bir yurttaşın genel çizgileriyle, hangi davranışları eğitim yoluyla geliştirmesi gerektiğini gösterir. Ayrıca daha ayrıntılı davranışlar, her okulun eğitim programına konulur (Başaran, 2006).

Programlar ne yapılacağını belirler. Okulun üstündeki eğitim örgütleri ve okulun diğer işlevleri, okuldaki eğitim programının uygulanmasına yardım etmek ve uygulamanın düzeyini yükseltmek içindir. Türkiye'de, yönetim ve eğitim programlarının yapılmasında okul müdürünün söz hakkı yok gibidir (Bursalıoğlu, 2002: 193).

Bir okul yöneticisinin eğitim etkinliklerini planlayabilmesi için bağlı bulunduğu yönetimin isteklerini, öğrencilere kazandırabilecekleri yeterlikleri, mezunların devam edebilecekleri okulların arayacakları nitelikleri bilmesi gerekir. Okulda yapılan eğitimin amacı, yalnız okul duvarları içinde öğrenciye sadece programların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumu kazandırmakla sınırlı değildir. Okulun ve öğrencilerin içinde bulunduğu toplumun yapısı, özgeçmişi ve yasal koşulları, endüstri ve ticaret, özel ve kamu kuruluşları hakkında bilgi edinilmesi beklenir (Taymaz, 2007. 89).

Bir okulda eğitim hizmetleri alanında yapılan işlerin başlıcaları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Taymaz, 2007: 187-211):

1. Rehberlik Hizmetlerinin yapılması,
2. Öğrenci disiplin işlerinin yapılması,
3. Okulda nöbet işlerinin yürütülmesi,

4. Eğitici alışmalar ve beden eğitimi yapılması,
5. Okul evre ilişkileri

Eğitim etkinliklerinin dağılımlını yapmada okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgdmdr. İkinci tür eşgüdüm ise aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgdmdr. Eř gdmleme toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmelidir (Başaran, 1994: 77).

Okulda ğrenci rehberlik hizmetleri: Rehberlik; ğrencilerin okul ve çevrenin sağladığı imkânlardan en iyi biçimde yararlanabilmeleri, problemlerin üzümünde anlayış ve beceri kazanmaları ve duruma uygun kararlar alabilmeleri için yapılan teknik yardımlardır (zgven, 2000).

Okulda ğrenci rehberlik hizmetleri, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre yürütülür. Temel eğitim kurumlarında oluşturulan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde yeterli sayıda rehber ğretmen görevlendirilir. Rehber ğretmen, okul müdürüne ya da ilgili müdür yardımcısına karşı sorumludur. Rehber ğretmen, öğrencilerin durumları ile ilgili olarak diğer öğretmenlerle iş birliği yapar. Ayrıca okul müdürlüğünce ğretim yılı başında ortaokulların her şubesinde bir şube rehber ğretmeni görevlendirilir. İlkokullarda bu görevi sınıf öğretmenleri yürütür. şube rehber ğretmenleri "MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği"nde sınıf rehber ğretmeni için belirtilen görevler ile bu yönetmelikte kendilerine verilen görevleri yaparlar (MEB, 2014).

Temel eğitimde rehberlik çalışmaları birinci kademe ve ikinci kademe olarak ikiye ayrılır. Birinci kademe daha çok öğrencilerin gelişim özelliklerinin izlenmesi ve yeni davranışların kazandırılması yapılır. İkinci kademe çalışmalar ağırlıklı olarak mesleki rehberlik boyutunda sürdürülür (Oktay, 2007).

Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması için stratejik eylem planı hazırlanır ve uygulanması sağlanır. Okullarda zel eğitime kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır (şişman ve Taşdemir, 2008: 27).

Bir okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkinliği ve başarısı okul yöneticisinin bu hizmeti benimsemesine ve gereğine inanmasına bağlıdır (Doğan, 1997).

Sosyal ve kültürel etkinlikler: Temel eğitim ve ortaöğretimde, ders programlarının yanında öğrencilerde kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirme, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti çalışmalarına yönelik etkinlikler düzenlenmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 27).

Öğrenciler düzenlenen sosyal etkinliklere katılarak;

- a) Demokrasi ilkelerine ve insan haklarına saygı duyabilmeyi,
- b) Kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilmeyi,
- c) Çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilmeyi,
- d) Kendine ve çevresindekilere güven duyabilmeyi,
- e) Planlı çalışma alışkanlığı kazanma ve serbest zamanlarını verimli değerlendirebilmeyi,
- f) Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme, yeni durum ve ortamlara uyabilmeyi,
- g) Savurganlığı önleme ve tutumlu olabilmeyi,
- h) Bireysel farklılıklara saygılı olabilmeyi,
- i) Aldığı görevi istekle yapabilmeyi, sorumluluk alabilmeyi,
- j) Bireysel olarak veya başkalarıyla işbirliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilmeyi ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilmeyi,
- k) Grup olarak yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilmeyi ve gruba karşı sorumluluk duyabilme gibi tutum, davranış ve beceriler kazanabilirler (Çalık ve Şirin, 2012: 203-214).

Okullarda anılacak belirli gün ve haftalar 12.08.2005 tarih ve 25904 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır. Belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinliklere, öğrencilerin aktif katılımları sağlanır. Okulun işleyişi ve yapısı, eğitim programlarının tanıtılması, okuldaki etkinliklerin duyurulması, bu etkinliklere

ailelerin katılımının sağlanmasına veli toplantılarında yer verilirken, bilimsel toplantılarda ise, alanlarında uzman eğitimci ve akademisyenlerin katılımıyla gerçekleştirilen açık oturum, panel, sempozyum, seminer ve tartışma grupları çalışmalarına yer verilmektedir (Çalık ve Şirin, 2012: 203-214).

Okul çevre ilişkileri: okul-çevre ilişkileri sadece okul-veli ilişkileri olarak tanımlanamaz. Çünkü veliler dışında okulla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan birçok ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal kurum bulunmaktadır (Sarıtaş, 2007).

Toplumdaki iş örgütlerinin büyüklükleri ne olursa olsun toplum içinde var olan imaj ve saygınlıklarını geliştirmeye çalıştıklarından söz edilebilir. Bu iş örgütleri toplumdaki saygınlıklarını geliştirmek için bir takım sosyal etkinliklere ya da sosyal hizmetlere yönelik olarak çalışmalarda bulunurlar. Çünkü bir örgüt için kamuoyunun desteği önemlidir. Genelde okul örgütleri özelde ise okul yöneticileri iş örgütlerinin bu çabalarını okula yönlendirerek karşılıklı kazan-kazan anlayışı kurgulayabilirler. Böylece hem okulun bu iş örgütleri ile ilişkilerinin geliştirilmesi, hem de okulun bir takım ihtiyaçlarının sağlanması gerçekleştirilebilir (Çalık ve Şirin, 2012: 203-214).

Sosyal sorumluluk bilinci içindeki kişi ve kurumların özellikle topluma hizmet ve yardım temelinde okullara sağlayacağı katkılar hem çok kapsamlı hem de önemlidir. Bu tür katkılara aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

Yerel yönetimler: Okulun çevre düzenine, temizliğine, yoksul öğrencilere yardımda, okulun bakım ve onarımına ilişkin hizmetlerde,

Diğer kamu kurumları: Hizmet alanlarına göre öğrencilerin sağlığı, güvenliği, çeşitli konularda bilinçlendirilmeleri, okulun ihtiyacı olan ayni ve nakdi katkının sağlanması konusunda,

Özel kuruluşlar: Okulun her tür ihtiyaçlarının karşılanması ve yardıma muhtaç öğrencilere yardım konusunda,

Meslek kuruluşları: Oda, borsa, birlik, sendika, dernek biçiminde örgütlenmiş olan kuruluşlar üyeleri aracılığı ile okulun daha etkili olarak işleminde gerek duyulan uzmanlık bilgisi ve projelerle,

Sivil toplum kuruluşları: Toplum yaşamının ve bazı hizmetlerin geliştirilmesini amaçlayan sivil toplum kuruluşları, okulun gereksinim duyduğu mal ve hizmetlerin sağlanmasında,

Özel yeteneği olan kişiler: Sanat, spor, kültür ya da belli bir zanaatın öğretilmesi konusunda, öğrencilerin boş zaman faaliyetlerinin düzenlenmesinde çok

önemli katkılarda bulunabilirler. Bu tür etkileşimler çevre ve okul arasındaki güvenilir ve saygın ilişkileri de geliştirecektir (Aydın, 2004).

Okul, çevreye ve topluma beklediği hizmeti verebilmeli ve yararlı olabilmelidir. Okullar sadece eğitim- öğretim kurumları değil çevrenin kültür merkezi hâline getirilmelidir. Okul toplum etkinliklerinin merkezi olabilmek için akşamları, hafta sonları ve tatillerde açık olmalıdır. Okul, gece ve gündüz hem yetişkinlere, hem de çocuk ve gençlere açık olmalı, derslerin yanı sıra yetişkinler de okulda sosyal, kültürel ve dinlenmeye yönelik etkinliklere katılmalıdırlar (Kolay, 2004).

Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE): Temel eğitim okullarında; paylaşımcı ve işbirliğine dayalı yönetim anlayışıyla eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını arttırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim sağlamak amacıyla Okul Gelişim Yönetim Ekibi kurulur. Ekibin çalışmalarını ilgili yönerge hükümlerine göre yerine getirir. Ayrıca zümrelerden gelen raporları birleştirir, projeleri inceler ve okulun yılsonu raporunu hazırlar. İki nüsha hazırlanan raporun biri, hizmetin kalitesini arttıracak düşünülen projelerle birlikte milli eğitim müdürlüğüne gönderilir. Diğer nüsha da mesleki çalışma dosyasına konur (Çalık ve Şirin, 2012).

Mesleki çalışmalar: Temel eğitim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini arttırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayını ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise, yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde mesleki çalışma yapılır (Çalık ve Şirin, 2012).

Bir temel eğitim okulunda, eğitim hizmetleri ile ilgili olarak sosyal etkinlik kurulu, öğretmenler kurulu, öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu, okul öğrenci kurulu, disiplin kurulu, okul-aile birliği çalışmaları karar defterleri ile öğretmen nöbet defteri, teftiş defteri, rehberlik çalışmaları dosyası, öğrenci nöbet çizelgeleri ve sosyal etkinlikler dosyaları tutulmaktadır (Turan, 2007).

### **2.3.2 Öğretim Hizmetlerinin Yönetimi**

Toplumun beklentilerinde ve sosyal yapısında meydana gelen değişiklikler ile okullara devam eden öğrencilerin istek ve ihtiyaçları değiştiğinde, öğretim programlarında belirlenen amaç, kapsam ve yöntemin de değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekir (Taymaz, 2007).

Türkiye’ de üst yönetimlerce hazırlanan eğitim politikaları uygulanmaktadır. Okul müdürü daha önce üst yönetimce açıklanan politika ve yürütme ilkelerine göre okulun eğitim politikasını çizmek ve uygulamak zorundadır. Okul müdürünün eğitim politikaları görevi sınırlıdır. Okul müdürünün yeterli yetki ve mali bağımsızlığa sahip olmaması bu sınırlılığı yaratmaktadır (Bursalıoğlu, 2002).



Temel eğitim okul yöneticisinin öğretim hizmetleri ile ilgili olarak yapması gereken iş ve işlemler şunlardır (Meşe, 2009):

1. Okuldaki rehberlik hizmetlerine başkanlık etmek, bunların yürütülmesi için gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamak,
2. Öğretmenlerin kütüphane laboratuvar ve spor salonları gibi sosyal tesisleri kullanmalarını izlemek ve değerlendirmek,
3. Ders araç ve gereçlerinin sağlanması, verimli kullanılması, korunması, bakımı, temizliği ve düzeni için gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamak,
4. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlarken çevre olanak ve gereksinimleri göz önünde bulundurmak,
5. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen temel ilke ve amaçların yanında okulun özel amaçlarını gerçekleştirmek için çalışma planları yapma, uygulama ve denetlemek,
6. Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini arttırmak, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmak,
7. Okulun gelişim hedeflerini ortaya koyan stratejik planlar hazırlamak ve bu planın uygulamaya geçirilmesini sağlamak,
8. Okulda sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma amacıyla öğretmenler Kuruluna başkanlık etmek,
9. Takım çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamak,
10. Eğitim-öğretimle ilgili gerektiğinde astlarına yetki devri yaparak, işlerin daha hızlı yürütülmesini sağlamak,
11. Ders dışı eğitici, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler ile milli gün/haftalara ilişkin faaliyetlerin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini koordine etmek,
12. Teknoloji destek hizmetlerindeki yetersizlikleri (bakım, onarım, güncelleştirme) ortadan kaldırmak,
13. Eğitim araç-gereçlerinin teminini sağlamak,
14. Sorunlu öğrencilere rehberlik hizmetinin sunulamamasından kaynaklanan sorunlarla mücadele etmek,
15. Eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenler arasında oluşan değişik yorum ve uygulamayı uzlaştırmak,

16. Uygulamaya konulan yeni programların öğretmenlere yeterince tanıtılmasını sağlamak, öğretimin yapılması, denetlenmesi ve değerlendirilmesini yapmakla sorumludur.

Öğretim hizmetleri okulun temel işlevidir. Öğrencilere kazandırılacak her türlü olumlu bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar öğretim hizmetlerinin bir sonucudur. Bu nedenle okul yönetimi, öğrencilerin öğrenim gereksinimlerini karşılayacak öğretim etkinliklerini planlamalı, öğretim uygulamaları için uygun ortamlar hazırlamalıdır (Sarıtaş, 2007).

Öğretimin Planlanması: Öğretim ile ilgili işlerden biri; belki de en önemlisi planlamadır. Müdür, eğitim işlerinin amaç, plan, program ve mevzuata uygun olarak yapılmasından sorumludur ve gereken önlemleri almaya yetkilidir. Okul müdürü, bu çerçevede iç yönetmelik hazırlar; yönetim işleri için iş takvimi ve yöneticiler arasında iş dağılımı yapar. Okul müdürü, ders yılı başında öğretim yılı ile ilgili öğretim faaliyetlerini planlarken öğretmenler kurulunun da görüşünü alması gerekmektedir (Turan, 2007).

Okulda öğretim etkinlikleri, hedefe ulaşılması için yapılan ders dağıtım programına uygun olarak yürütülür. Bu programın uygulanması hazırlanan yıllık planın bir ögesini oluşturur (Taymaz, 2007).

Öğretmenler kurulu toplantılarının yapılması: öğretmenler kurulu okulda kadrolu ve geçici görevlendirme ile çalışan tüm öğretmenler, yöneticiler ve varsa okul rehber öğretmeni, kurumda görevli varsa usta öğreticilerin katılımı ile okul müdürünün başkanlığında yapılır. Müdürün bulunmadığı zamanlarda öğretmenler kuruluna varsa müdür başyardımcısı, yoksa görevlendireceği müdür yardımcılarında biri başkanlık eder. Öğretmenler kurulu ders yılı başında, ikinci dönem başında, ders yılı sonunda ve okul yönetimince gerek duyulduğunda toplanır. Kurulun toplantı tarihi ve gündem maddeleri bir hafta önceden yazılı olarak imza karşılığı duyurulur. Toplantılarda bir önceki toplantıda alınan kararlar gözden geçirilir ve iş bölümü yapılır (Çalık ve Sezgin, 2012).

Öğretim yılı içerisinde yapılan toplantılarda alınan kararların uygulanıp uygulanmadığı gözden geçirilip değerlendirilir, varsa eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi için yapılacak çalışmalar görüşülür ve karara bağlanır. Ders yılı sonunda yapılan öğretmen kurulu toplantılarında öğrencilerin başarı durumları, devam

devamsızlık ve disiplin durumları gözden geçirilir, yönetmelik ve genelgeler çerçevesinde görüşülmesi gereken konular görüşülür ve karara bağlanır (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Öğretmenler kurulu toplantısının temel amacı, eğitim öğretim etkinliklerinin daha nitelikli yapılmasını ve gelişimini sağlayacak bir kurumsal ortam yaratmaktır. Bu nedenle okul yönetimi, tüm öğretmenlerin kurula aktif bir biçimde katılarak gündeme ilişkin konular hakkında görüş ve düşüncelerini açıklıkla ifade edebileceği bir toplantı ortamı oluşturmalıdır. Okul yöneticileri, genel öğretmenler kurulu toplantılarında dikte ettirici davranmak yerine; öğretmenlerin tümünün katılımını sağlayıcı bir rol oynamalıdır (Sarıtaş, 2007).

Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının yapılması: zümre öğretmenler kurulu ilkokullarda aynı sınıfta okutan sınıf öğretmenleri ve varsa alan öğretmenlerinden, ortaokullarda ise alan öğretmenlerinden oluşur (MEB, 2014).

Zümre öğretmenler kurulu, okul müdürlüğünce yapılacak planlamaya uygun olarak öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyuldukça toplanır. Toplantılar, okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya branş öğretmenleri arasından oy çokluğu ile seçilen öğretmenin başkanlığında yapılır (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Bu toplantılarda öğretim programları gözden geçirilerek; derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, kütüphane, spor salonu, laboratuvar, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik dersliklerinden planlı bir şekilde yararlanılması ile ders araçlarının kullanımı, proje ve performans görevi konuları belirlenir. Dersin özelliğine göre etkinlik örnekleri ve bu etkinliklerde kullanılacak doküman ve materyaller belirlenerek, ortak bir anlayış benimsenir ve karara bağlanır (MEB, 2014).

Şube öğretmenler kurulu toplantılarının yapılması: şube öğretmenler kurulu, ortaokulda aynı şubede ders okutan öğretmenlerden ilkokul 4. sınıfta ise aynı şubede derse giren öğretmenlerden ve sınıf öğretmeni ve varsa okul rehber öğretmeninden oluşur. Kurula, gerek görüldüğünde öğrenci velileri, öğrenci temsilcisi de çağrılabilir. Şube öğretmenler kurulu, birinci dönemin ikinci ayında, ikinci dönemin birinci veya ikinci haftasında ve yılsonunda, önceden belirlenmiş gündem maddeleri doğrultusunda okul müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı veya şube

rehber öğretmeninin başkanlığında toplanır. Ayrıca gerektiğinde şube rehber öğretmeni veya rehber öğretmenin önerisi ve okul yönetiminin uygun görmesi halinde de toplanabilir (MEB, 2014).

Şube öğretmenler kurulunda; şubedeki öğrencilerin kişilik özellikleri, başarı ve disiplin durumları ile beslenme ve sağlık durumları, ailenin ekonomik durumu değerlendirilerek alınacak tedbirler görüşülür ve alınan kararlar yazılarak tutanak haline getirilir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Toplantılarda hazırlanan tutanaklar okul müdürü tarafından incelenip onaylanmadan uygulanamaz. Onaylandıktan sonra kararların uygulama planları hazırlanır. Alınan kararların uygulanması ve sonuçların izlenmesi okul yöneticileri ve görevlendirilecek öğretmenler tarafından sağlanır (Taymaz, 2007).

Kütüphane işleri: Temel eğitim kurumlarının uygun görülen yerinde okul kütüphanesi ve sınıflarda imkanlar ölçüsünde sınıf kitaplığı kurulur. Kütüphane ve kitaplıklar, kişisel bağışlar ve kampanyalar yoluyla sağlanan kitaplarla zenginleştirilir. Okul kitaplığının işlevi, öğrencilere okuma, dinleme ve görme yoluyla öğrenme olanağı sağlamaktır. Okul kitaplığında öğrencilerin kitap, dergi, gazete okumaları için yeter büyüklükte bir okuma salonu; müzikli, sesli eğitim araçlarını dinleme odası; film vb izleme odası bulunmalıdır. Özellikle internetten öğrencilerin ve eğitim iş görenlerinin yararlanmaları sağlanabilmelidir (Başaran ve Çinkır, 2011).

Ders kitapları ve ders araç-gereçlerinin sağlanması: Okullarda ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bastırılmakta ve öğrencilere ücretsiz dağıtılmaktadır. Okul yönetimleri, her ders yılı sonunda gelecek öğretim yılında okutulacak ders kitapları sayısını, oluşacak sınıf mevcutlarını dikkate alarak internet üzerinden “ders kitabı seçimi modülü” ne işler. Seçmeli derslerle ilgili kitap sayıları, seçilecek dersler ve sınıfların mevcutları dikkate alınarak belirlenir. Öğretmen kılavuz kitapları da öğretmen sayısına göre aynı modüle girilir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Okullarda öğrencilere teknik bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla özel laboratuvarlarda kullanılacak ders araç ve gereç ihtiyacının karşılanması için valilik kanalıyla Milli Eğitim Bakanlığı’ndan istemde bulunulur (Sarıtaş, 2007).

### 2.3.3 Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi

Eğitimin ve eğitim sistemlerinin varlık nedeni öğrencidir. Eğitim sistemi içinde yer alan bütün görevliler öğrencinin daha iyi bir eğitim alması için katkıda bulunurlar. Öğretmenler ve veliler bu katkıyı daha görünür bir biçimde; doğrudan yaparken, diğerleri bu katkıyı dolaylı olarak yaparlar. Öğrenci hizmetlerinin genel amacı, her öğrencinin daha nitelikli bir eğitim almasına katkıda bulunmaktır. Bunun için; eğitim ortamının uygun hale getirilmesi, bürokrasinin en aza indirilmesi, öğrenme sorunlarının çözülmesi, okula karşı olumlu tutum kazandırılması ve öğrencilerin geleceklelerini planlamasında yardımcı olunması gerekir (Dönmez, 2012).

Bir okulda başarının değerlendirilmesi için yapılan çalışmaların tümüne ve öğrencilerin özlük işlemlerinin yürütülmesine öğrenci hizmetleri denir (Taymaz, 2007).

Başaran'a göre (2006), öğrenci işleri genellikle şunlardır:

1. Öğrenim çağı nüfusuna ve okula alınacak öğrencilere ilişkin bilgi toplamak,
2. Okula öğrenci almak,
3. Öğrencileri sınıflandırmak,
4. Öğrencilerin kimlik ve kişilik özelliklerini tanıtıcı bilgileri toplamak,
5. Ana babalara öğrenciye ilişkin bilgi vermek,
6. Öğretmenlere öğrencileri için gerekli bilgileri sağlamak,
7. Öğrencilere toplumsal ve kültürel etkinlikler için olanaklar sağlamak,
8. Öğrencilerin dal, alan ya da sınıf değiştirme işlerini yönetmek,
9. Öğrencilerin disiplin işlerini yönetmek,
10. Öğrencilerin okula ve derslere devamını izlemek,
11. Öğrencilerin sınav ve sınıf geçme işlerini yürütmek,
12. Öğrencilerin okulda beslenme işlerini yürütmek,
13. Öğrencilerin sağlık ve sağlığı koruma işlerini yürütmek,
14. Öğrencilerin okulu bitirme ve kayıt silme işlerini yürütmek,
15. Öğrencilerin barınma( varsa) işlerini yürütmek,
16. Öğrenci taşıma işlerini düzenlemek.

Kayıt ve kabul: 222 sayılı Temel eğitim ve Eğitim Kanunu'na göre temel eğitim, temel eğitim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır. Her çocuk, mecburi temel

eğitim çağına girdiği ğretim yılı başında Temel eğitim yılı başında temel eğitim okuluna kayıt ve kabul edilir. Her veli yahut vasi veya aile başkanı, çocuğunu zamanında temel eğitim okuluna yazdırmakla yükümlüdür. Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre (MEB, 2014), ğrenci kayıt kabul, yeni kayıt, nakil yoluyla kayıt, denklik ile kayıt ve sınavla kayıt olmak üzere dört Şekilde yapılır.

Devam, devamsızlık, izin ve kayıt silme işleri: Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre (MEB, 2014);

Temel eğitim kurumlarına kaydedilen mecburi temel eğitim çağındaki öğrencilerin velileri öğrencilerin okula devamını sağlamakla sorumludur. Okul yönetimleri, millî eğitim müdürlükleri, il eğitim denetmenleri, muhtarlar ve mlk amirler 222 sayılı Kanunun ilgili hükümleri gereğince çocukların okula devamını sağlamakla ykmldrlerdir. Öğrencinin ailesi, ölüm, aileden birinin askerlik durumu, öğrencinin ailenin yanında kalmasını gerektiren hastalık, tarımsal çalışmalar gibi nedenlerle velisinin yazılı bildirimini üzerine bir ders yılında en çok on beş güne kadar izin verilebilir. Bu izinler, en az yarım gün olmak üzere parça parça veya bütün olarak okul müdürü veya yetkili kılacağı müdür yardımcıları tarafından verilir. zre bağlı izinler devamsızlıktan sayılmaz. Mecburi temel eğitim ağı dışına çıkan ve iki yıl daha öğrenim görmesine imkân verilen ortaokul veya imam-hatip ortaokulu son sınıfındaki öğrencilerin o ğretim yılı sonuna kadar okula devamları sağlanır. Bu kapsamdaki öğrencilerden başarısız olanlar ile ara sınıflarda öğrenim ağı dışına çıkan ve iki yıl uzatma hakkını kullanan öğrencilere, ders yılı sonunda öğrenim belgesi düzenlenir ve bu öğrencilerin kayıtları e-okul sistemi üzerinden açık ğretim ortaokuluna yapılır (MEB, 2014).

Öğrenci sağlık ve güvenlik önlemlerinin alınması: Okul, ğrencilerin zamanının büyük çoğunluğunu geçirdiği ve sürekli gelişim ve değişimin yaşandığı bir dönemde devam edilen bir kurumdur. Okulun hem koruyucu sağlık bilincini öğrencilere kazandırmada, hem de mevcut hastalıklarla mücadele edebilmelerinde öğrencilere ve ailelerine kazandırması gereken bilgi ve beceriler vardır. Çünkü sağlık konusu ihmal edilecek bir konu olmayıp öğrencilerin yaşadığı herhangi bir sağlık sorunu direkt olarak eğitimdeki başarılarını olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir (Oktay, 2007).

Temel eğitim kurumlarında ğrenci sağlığı ve güvenlik hizmetleri, şu esaslara göre yürütülür: Öğrencilere okul ve çevresinde sağlıklı, güvenli bir eğitim ğretim ortamı sağlanması esastır. Öğrencilerin sağlık muayeneleri ve gerekli aşıları, periyodik olarak yürürlükteki mevzuat hükümlerine göre yapılır. Gündüzlü ve sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık ocağı veya sağlık kurum ve kuruluşlarına sevkleri yapılır. Ekonomik durumu yetersiz olanların ilc

giderlerinin Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından karşılanması sağlanır (MEB, 2014).

Ayrıca koruyucu sağlık önlemleri olarak, derslerde öğrencilerin bilinçlendirilmesi, uzman elemanlar davet edilerek seminerler, konferanslar verdirilmesi, bu tür etkinliklere olanaklar ölçüsünde velilerin katılımının da sağlanması, öğrencilerin sınıf, öğretmenler odası, kantin alanı, spor salonu, laboratuvar, işlikler, tuvalet, okul bahçesi gibi okulun yaşam alanlarının sağlık koşulları açısından sürekli denetlenmesi gerekir (Dönmez, 2012).

Okul binalarında “Millî Eğitim Bakanlığı Koruyucu Güvenlik Özel Talimatı” ve “Millî Eğitim Bakanlığı Binalarını Yangından Koruma Yönergesi” çerçevesinde, gelişen ve değişen teknolojilere uygun olarak gerekli güvenlik önlemleri alınır. Nöbetçi öğretmenler, öğrencilerin güvenliğini sağlayacak önlemleri almak ve kontrol etmekle görevlidir (MEB, 2014).

Gece bekçisi ve yeterli personel olmadığından gece nöbeti tutulmayan okullarda güvenlik önlemlerinin alınabilmesi amacıyla karakola altı ayda bir bilgi verilir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi: İster sınıf geçme, ister ders geçme düzeni uygulansın, öğrenci başarısı, kendine uygulanan programın gelişim görevlerine uygunluğuna ve öğretmenlerin bu programı uygulamadaki yeterliklerine dayanır (Başaran ve Çınkır, 2011).

Temel eğitimde öğrenci, kendi yaş grubu içinde bir bütün olarak yetiştirilir ve değerlendirilir. Temel eğitim, öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, programda öngörülen derslerin ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirilir (Dönmez, 2012).

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre (MEB, 2014); öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir;

1. Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki dönemden oluşur.
2. Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Ölçülecek kazanımın

özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme esaslarına uyulur.

3. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve bu öğrencilerin başarıları, bu programda yer alan amaçlara göre değerlendirilir.
4. İlkokul 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin başarıları; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Karnede “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilir.
5. İlkokul 4 üncü sınıfta öğrenci başarıları; sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir.
6. Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilerin başarıları; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir.
7. İlkokul 4 üncü sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokulunda dönem puanı, yıl sonu puanı ve yıl sonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden belirlenir. Yüzlük puan sisteminde 0-44,99 puanlar başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilir.

### **2.3.4 Okul Veli İlişkilerinin Yönetimi**

Okullar, sosyal, politik, kültürel ve ekonomik bir çevre tarafından kuşatılmış durumdadır. Okullar bu çevrenin aynı zamanda bir parçasıdır. Okulun içinde ve çevresinde bulunduğu toplumun bir takım özellikleri, okul çalışanları ve öğrenciler vasıtasıyla okula taşınır. Bu da okul dışı çevredeki değişik eğilim ve alt kültürlerin okul içine taşınması demektir (Şişman, 2014).

Bir toplumdaki değişme ve gelişmeler bir yandan okul örgütünü etkilerken diğer yandan bu değişme ve gelişmeler okullardan etkilenmektedir. Okullarımızda karşılaşılan sorunlar da toplumdaki gelişme ve değişmelere bağlı olarak değişmekte ve çeşitlenmektedir. Okullarımızda yaşanan sorunların belirlenmesi, bunların neler olduğunun bilinmesi, çözümler üretebilmenin ilk koşuludur. Ayrıca bir okulda görevli personelin, okullarında hangi tür ve düzeyde sorunların



yaşandığına ilişkin algıları, o okulun eğitim-öğretim ortamının önemli bir göstergesi olarak nitelendirilebilir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007: 421-455).

Etkili okulların en önemli özelliklerinden biri okul ile aile arasındaki işbirliğidir. İstenilen kaliteli bir eğitime ulaşmak sağlıklı bir öğretmen-veli, yönetici-veli işbirliğine bağlıdır. Sağlıklı bir işbirliği içinse tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ve çocukların önemini çok daha iyi kavramalarına ihtiyaç vardır. “Çocukların ilk eğitimcilerinin anne ve babalar olduğu unutulmamalı, ailelerin çocuklarının eğitimine katkıda bulunmasını sağlamak için, sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evde aile fertleri tarafından verilen eğitimi bütünleştiren bir yaklaşım sergilenmelidir” (Şahin ve Ünver, 2005).

#### **2.3.4.1 Okul veli ilişkisinin önemi**

Bir toplumdaki en temel ve en önemli kurum ailedir. Fertlerin yetiştirilmesinde, topluma kazandırılmasında ve sağlıklı nesiller yetiştirilmesinde önemli role sahip aile kurumunun rollerinde de her şeyde olduğu gibi bir değişim söz konusudur. Aile çocuklarının sadece fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılayan ve onların bakımıyla ilgilenen kişiler olarak değil, çocuklarının eğitimine aktif olarak katılan bir kurum olarak görülmelidir. Aileler çocukların eğitiminde de görev üstlenmek durumundadırlar. Bir başka ifadeyle okul yönetiminin alacağı kararlarda ailenin eğitim ile ilgili görüş ve beklentileri önem kazanmalıdır. Bu anlayış ailelerin daha duyarlı ve sorumlu bireyler olmaları gerektiğini gündeme getirmektedir. Öğrencilerin eğitiminde ailenin rol alması gerekliliği bir şekilde aileye verilmelidir. Bu görev de okula düşmektedir (Çalık ve Şirin, 2012).

Okul-aile ve çevre ilişkisi öğrencilerin başarısında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuklarının sorunlarını çözmeye çalışan, onlarla ilgilenen okulla iş birliğini sürekli canlı tutan ailelerin çocuklarının başarısı ilgilenmeyen ailelere göre çok daha yüksektir. Okulun etkililiği ve öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik açıdan gelişmesi ve başarılı olmasında okul-aile iş birliğinin önemi büyüktür. (Kolay,2004).

Okul yöneticileri ve öğretmenler, çocuk ve gençlerin eğitiminin yalnızca okuldaki bölümü ile değil; okul dışındaki eğitimlerinde etkili olan aileleri de okulun

ve eğitim sürecinin bir parçası olarak görmelidirler. Ayrıca aileler, yalnızca bağıшта bulunan, yılda birkaç kez çocuklarının başarı durumunu öğrenmek üzere ya da herhangi bir sorun olduğunda okula gelen bireyler olarak değil, aynı amacı gerçekleştirmeye çalışan paydaşlar olarak görülmelidir (Aydın, 2004).

“Öğrenciler günün başlangıcı ile bitişı arasında iki farklı dünya olan okul ve ev arasında gidip gelmektedirler.” Pek çok eğitimci, öğretmen ve yönetici ailevi sorunların okuldaki öğretim sürecini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Sağlık, yeterli beslenememe, güvenlik ve sevgi yoksunluğu gibi pek çok temel gereksinimi karşılanmamış olarak okula gelen öğrenciler eğitimden yeterince faydalanamamaktadır. Öğretmenler, ailelerin okula sağladığı desteğin azlığından yakınırken diğer yandan aileler de öğretmenlerin çocuklarına temel akademik becerileri kazandırmada başarısız olduklarından yakınmaktadırlar. Okul-aile işbirliği, eğitimsel değerlere bağlı kalarak aileleri, öğretmenleri, öğrencileri ve yöneticileri bir araya getirerek, eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanması ve bu grupların birbirlerinden tam olarak neler bekledikleri, bekleyecekleri ve birbirlerine bu konuda nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda fikir birliği sağlayacaktır (Aydın,2004).

Ülkemizin geleceği olan çocukların eğitiminde okul, aile, çevre, öğretmen ve eğitim sistemi gibi faktörler etkili olmaktadır. Türk eğitim sisteminde okul-aile-çevre arasında yeterince iş birliği sağlanamamaktadır. Bu da öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenci başarısının düşmesi, çocukların zararlı alışkanlıklarla daha küçük yaşlarda tanışması ve zararlı alışkanlıklar edinmesi ve okullarda yaşanan disiplin problemleri bu durumun en önemli sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyüz; 1991: 239).

“Akademik yönden başarısı yüksek okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel, ailevi destek ve katılıma sahip oldukları belirlenmiştir.” Okul-çevre ve okul-veli ilişkilerinin etkinliğini sağlayacak en önemli kişi okul müdürüdür (Aydın, 2004).

“Okul müdürü, okul çevresinde yer alan ailelerin, velilerin ve diğer ilgili kurum ve kuruluşların okulu desteklemesini teşvik ederek, kolaylaştırarak ve organize ederek önemli rol oynamaktadır.” Etkili okul müdürü, toplumla ve çevreyle uygun ilişkiler geliştiren ve okul eğitim programı geliştirmede, amaçları ve akademik

standartlarını başarmada anlaşma sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Kolay, 2004).

#### **2.3.4.2 Velinin okul yönetimine ve eğitime katılımını sağlama**

Eğitim öğretim sürecinde, aile ve okul arasında sağlanan etkili bir işbirliği ve etkileşim sürecinin, gerek öğrenci başarısı gerekse okul başarısı açısından birçok getirisi vardır. Öğrencilerin okul başarıları ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Kuşkusuz, aile faktörü öğrencilerin her türlü gelişimini ve akademik başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bu açıdan, ailelerin çocuklarının gelişimini ve başarı durumunu yakından takip etmesi ve okul süreçlerine katılımı büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir şekilde gerçekleştirilen işbirliği süreci, öğrencilerin öğrenmesine ve başarısına olumlu katkılarda bulunacaktır (Akbaşlı ve Kavak, 2008.).

Bugün okul-aile ilişkilerinin sadece ekonomik düzeyde kalması ailelerin okula katılımını güçleştirmektedir. Bu yüzden aileler, eksik olduğu konular ve karşılaştığı problemler ile ilgili öğretmenlerle ve yöneticilerle görüşmemekte ve okul-aile işbirliğinin amacına yönelik ciddi programlar geliştirilememektedir. Dolayısıyla aileler, çocuklarının öğrenme ve okul ile ilgili problemlerinin ya farkında olmamakta ya da farkında olsa bile bu problemlerini nasıl çözeceklerini bilememektedirler (Porsuk ve Kunt, 2012: 203-218).

Gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda ailenin eğitime katkısının anlaşıldığını ve bunun eğitim politikalarına yansıtıldığını görüyoruz. Bu konuda yapılan yasal düzenlemelerle okula ve eğitimcilere bazı sorumluluklar yüklenirken ailelere de bazı sorumluluklar yüklenmiştir. Ancak her ne kadar konunun önemi anlaşılmış ve eğitim politikalarına yansıtılmış olsa da ailelerin eğitim sürecine katılımının önünde bazı engellerin olduğu tespit edilmiştir. Bunlar özet olarak şöyle sıralanmıştır:

Ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını gereksiz görmeleri, katılım konusunda örnek alacakları bir rol modelin olmayışı, eğitim işini okula bırakıp pasif kalmayı tercih etme, bu konuda sorumluluk almamaları, eğitimcilerin ailelere karşı olumsuz tavırları ve aile katılımının önemine

inanmamaları, kültürel farklılıklar, ailelerin eğitim sürecine ilişkin bilgi eksikliği ve kendilerini bu konuda yetersiz görmeleri, okul ile aile arasındaki iletişimsizlik vb. Bunların yanında, ailelerin, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumları, kendilerinin geçmişteki olumsuz okul deneyimleri gibi özellikleri, ulaşım engelleri, onların çocuklarının eğitime katılma arzusunun ve yeterliğini etkilemektedir (Demirkasımoğlu ve Erdoğan, 2010).

Okullardan beklenen, sadece öğrencileri eğitmek olmayıp ev ortamında ailelerin velilik yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak, veli-okul öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğini güçlendirmek, velinin okul ve sınıfla ilgili çeşitli etkinliklere katılmasını ve gönüllü görevler almasını sağlamak, onları okul yönetimi süreçlerine katmak, çeşitli konularda onlardan yararlanma yollarını aramaktır (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Ailelere eğitimin ailede de sürdürülmesi ve okul-aile işbirliği konularında eğitim verilmesi, okulda aileler için etkinlikler hazırlanması, ailelerin çocuklarıyla ilgili kararlara katılması veya fikirlerinin alınması konusunda uygulamaların yetersiz olduğu görülmektedir. Aile katılımının eğitimde gerekli ve önemli görülmesine rağmen okullarda ailelerin sürece katılmasını engelleyen etkenlerin giderilmesine yönelik çalışmalar yeterince yapılmamaktadır. Eğitimcileri bu konuya ilişkin uygulamalardan uzak tutan etkenlerden en önemlisi fazladan zaman ve emek harcama gerekliliği olabilir. Aileleri sürece katmak, öğrencilerin yanında ailelerle de ilgilenmek eğitimciler için fazladan zaman ve emek harcamak demektir. Bunun yanında ailelerin, eğitimcilerin uzmanlık alanına müdahaleci tavırları eğitimcileri ailelerden uzaklaştıran bir diğer etken olarak düşünülebilir. Bazı eğitimcilerin ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olduğuna inanmaları da bunda etkili olabilir. Bütün bunların temelinde yönetmeliklerdeki eksikliklerin yattığı düşünülebilir. Mevzuatta ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını gerektiren somut yasal düzenlemelerin olmaması önemli bir eksikliktir (Demirkasımoğlu ve Erdoğan, 2010: 399-431).

Ailelerin eğitim sürecine katılımı ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda, aile yaklaşımları üç kategoride ele alınmaktadır. Birinci yaklaşım; ailelerin okulun karar süreçlerine etkisinin az olduğuna inanılan ve ailenin katılımını sadece evdeki eğitim ile sınırlayan yaklaşımdır. İkinci yaklaşım, okuldaki kırtasiyecilik işleri, ders dışı kültürel ve sosyal etkinlikler ile çocuk gelişimi etkinliklerine katılma yaklaşımıdır. Diğer yaklaşımda ise aileler, öğretmenlerin sınıftaki yardımcıları gibi

görev yapmakta, aile-öğretmen birliklerine katılmakta okul tarafından belirlenmiş amaçları desteklemekte karar mekanizmalarında yer almaktadır. Bu sürekliliğin diğer ucunda ise, aileler, okulda problem çözme, okulun düzenlenmesine yardım etme, yeniden yapılanma stratejilerini ve reformlarını değerlendirme ve uygulama görevlerini yerine getiren ortaklar olarak görev yapmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin okul başarısında aile ve sosyal çevresinin nitelikleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Ekonomik açıdan iyi düzeyde bulunan ve iyi bir eğitim altyapısına sahip ailelerin çocukları, genellikle üst düzeyde başarı göstermektedir (Demirkasımoğlu ve Erdoğan, 2010).

Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde başlayan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve ona daha iyi bir eğitim olanağı sağlamak amacıyla aile fertleriyle iletişim kurmaları önemlidir. Okulda yapılan, evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak pek mümkün değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Okul ve ailenin çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğinde buluşturulması gereklidir. Sorun, özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan ilkokul birinci sınıflar için çok daha önemlidir; çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu dönemde oluşturulmaktadır (Çelenk, 2003: 27).

Okul aile birliği, 28199 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan “Okul Aile Birliği Yönetmeliği” ne göre aile ile okul arasındaki bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve işbirliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okul öğrenci velilerinden kurulan birliktir (MEB, 2012).

Okul ile aile arasındaki bağları güçlendirmek amacıyla kurulan dernekler ile ailenin doğrudan okuldaki bazı süreçlere katılmaları söz konusudur. Bu dernek ya da birliklerle aileler, okul yönetiminde özellikle karar mekanizmalarına katılmakta, alınacak kararları etkileyebilmekte hatta bir takım etkinliklerin yaşama geçirilmesinde etkin rol almaktadırlar (Çalık ve Şirin, 2012: 34).

Okul ile aileler arasında iletişim kurulması şu yollarla sağlanabilir(Köksal ve Tutkun, 2000: 216-224):

1. Veli-öğretmen-öğrenci toplantıları: Ortak katılımı sağlayan bir program hazırlanarak velilere bildirilir.
2. Karneler: Veliler çocuğun ev ödevi yapma isteği, okuma sevgisi, televizyon izleme alışkanlığı, öğrenmeye karşı tutumu ve evdeki durumu hakkında karne doldurmalıdır.
3. Okul gazeteleri: Okul gazete çıkarmalı ve ev ödevleri konusunda ipuçları, katılmak istedikleri aile içi etkinlikler ve yaptıkları eğitimsel geziler gibi konularda velilerden yazılar istemelidir.
4. Kutlama kartları: Çocuğun özel başarı ve davranışlarını kutlama amacıyla öğretmen ve veliler birbirlerine karşılıklı olarak kutlama kartları göndermelidir.
5. Veli-öğretmen görüşmeleri
6. Veli panosu: Özellikle veliler için olmak üzere okulun ana girişine bir ilan tahtası asılmalıdır.
7. Velileri bilgilendirme: Çocuğun okulda ne öğrendiği ile ilgili meraklarını gidermek için işlenene konular, haftalık programlar velilere gönderilir.
8. Ödev defterleri: Her öğrencinin, günlük ödevleri ve aldıkları notları yazacakları bir defter tutmalarını sağlayarak öğrenciler izlenir.

Sorunların çözümü adına çevre ve veli ile ilişkilerinin kaçınılmaz olduğunu belirten Aydın'a (2004: 184) göre çevre, veli ilişkilerinde kullanılacak araçlar şunlardır: gazete, dergi, broşür, bülten, yıllık, afiş, mektup, el ilanları, radyo, televizyon, festivaller, yarışmalar, törenler, sergiler ve toplantılardır.

Okulun çevresi ile etkili iletişim kurabilmesinde çağdaş iletişim teknolojilerinden yararlanması son derece önemlidir. Özellikle çalışma yaşamının yükü altında ezilen velilerin, çocuklarının eğitimine ilişkin verileri izleyebilecekleri sistemler, okul aile ilişkilerini geliştirmede ve tarafların birbirlerini tanımada önemli işlevler yüklenmiştir (Aydın, 2004: 184).

Çelenk'e (2003:) göre öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.

2. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Koruyucu aile yanında kalan çocuklara uygun şefkat ve koruma sağlandığı takdirde başarılarının yükseldiği görülmüştür.
3. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çelenk (2003), bu sonuçların ışığında şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Okulun eğitim etkinlikleri konusunda velilerle iletişim kurulmalı, okul-aile yardımlaşması ve bu çerçevede çocuğun eğitimi konusunda etkin işbirliğinin sağlanabilmesi amacıyla veliler eğitilmelidir.
2. Öğrencilerin uyum, gelişim problemleri, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda veliler bilgilendirilmelidir.
3. Etkin bir okul veli yardımlaşmasını sağlayabilmek için, ilişkiler rastlantıya bırakılmamalı, okul-veli görüşme ve toplantıları yıllık, aylık ve haftalık dönemler içinde programlara bağlanmalı, aile büyükleri ile mektuplaşma, telefonlaşma ve ev ziyaretleri de bu çerçevede ele alınmalıdır.
4. Velilerin okula olan güven ve işbirliğini geliştirmek amacıyla, öğrenci etkinlikleri sergilenmeli ve bu etkinlikleri velilerin izlemesi sağlanmalıdır.

#### **2.4 Temel Eğitimde (İlkokul-Ortaokul) Yönetimsel Sorunlar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Temel eğitim okulu yöneticilerinin karşılaştıkları yönetimsel sorunlar ile ilgili yapılmış araştırmalar aşağıda incelenmiştir.

Gümüşeli (2001) tarafından Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) desteği ile Türkiye’de temel eğitim okulu yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre; temel eğitim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar, görev yaptıkları okullara ve okulların bulunduğu bölgeye, okulun bulunduğu yerin gelişmişlik seviyesine göre farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrenci hizmetlerinin yönetimi alanında “devamsızlık” en sık karşılaşılan sorundur. Eğitim öğretim hizmetlerinin yönetimi alanında en sık

rastlanan sorunun özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik programların yetersizliği olarak belirtilmiştir.

Sarıce (2006), “Temel eğitim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar (İstanbul İli, Esenler İlçesi Örneği)” adlı tez çalışmasının amacı, araştırmanın evrenine giren temel eğitim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları başlıca sorunları, bu sorunların nedenlerini tespit etmek ve sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmaktır. Araştırma sonucunda, temel eğitim okulu müdürlerinin, okul dışı insan gücünden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak; üst makamlarla ve velilerle zaman zaman sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca temel eğitim okulu müdürlerinin formasyon yönünden yetersiz oldukları ve formasyon eksikliğinden kaynaklanan sorunları olduğu görülmüştür. Araştırmacı, karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik aşağıda sıralanan önerileri sunmuştur:

1. Temel eğitim okulu müdürlerinin, formasyon eksikliğinden kaynaklanan sorunları bulunmakta olup; bu konudaki yetersizliklerin giderilmesi için yetkin kadrolarca verilecek olan hizmet içi eğitim etkinliklerinin yararlı olacağı, bu amaçla, üniversite Milli Eğitim Bakanlığı iş birliğinden yararlanılması gerektiği düşünülmektedir.

2. Temel eğitim müdürlerinin, müdürlük görevine başlamadan önce ciddi bir eğitim yönetimi ve denetimi eğitim programından geçirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Turan’ın (2007), Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerine dönük yaptığı araştırma bulgularına göre;

1. Öğrenci hizmetleri ile ilgili olarak sıklıkla karşılaştıkları sorunlar; okulda sağlık görevlisinin olmaması (%93.3), öğrencilerin ortaöğretime yönlendirme çalışmalarının amacına ulaşmaması (%83.3), yetiştirme kurslarının işlevini yerine getirmemesi (%66.6), sekizinci sınıf öğrencilerinin OKS hazırlık için ikinci yarıyıldan okula devamsızlıkları (%66.6), okul sınırlarının dışında kalan öğrencilerinin kaydının yapılması için dışarıdan baskı yapılması (%53.3) dır.

2. Okul müdürlerine göre öğretim hizmetleri işlevinde karşılaşılan sorunlar; kütüphane ile ilgili işlerde sorunlar yaşanması (%83.3), ders araç ve gereçlerinin temininde sorunlar yaşanması (%70.0), öğrencilerin sınıf ve şubelerinin belirlenmesinde veli ve öğretmenlerin baskı yapması (%66.6) dır. Bu sorunu sınıf



rehber öğretmenliği ve kulüp danışman öğretmenlerinin belirlenmesinde sıkıntı yaşanması (%56.6) ve öğretmen sayısının yetersiz olması (%56.6) izlemektedir.

3. Eğitim hizmetleri ile ilgili olarak karşılaşılan sorunlar, öğrencileri yönleltme çalışmalarının yetersiz ve etkisiz olması (%76.6), okulun fiziki yapısının yetersiz olması (%53.3), velilerin okul aile birliği çalışmalarına katılmada isteksiz olması (%46.6) olarak belirtilmiştir.

Kulu (2008), İstanbul ilinde yapmış olduğu çalışmada temel eğitim okulu yöneticilerinin okul yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunları; fiziki ve ekonomik güçlükler, kurumsal güçlükler ve insan kaynaklı güçlükler olmak üzere üç grupta incelemiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin genel olarak insan kaynakları konusunda zorlandıkları görülmektedir. Gerek personel seçiminde tercih yapamama gerekse personelin görevlerini yapmalarında isteksiz görünmesi okul müdürleri için en önemli zorluk alanı olarak görülmektedir.

Bıkan'ın (2008), Kırklareli Lüleburgaz ilçesi, merkez ve köy ilköğretim okullarının yöneticileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların en sık karşılaştıkları sorun katkı payı toplama, ikinci olarak disiplin yönetmeliğinin 2. Kademe öğrencilerin sorunlarını çözmede yetersiz kalması ve üçüncü olarak da öğretmenlerin rahatsızlanmaları ve rapor alarak okuldan ayrı kalmaları durumunda yaşanan problemler olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmalarda dikkati çeken en önemli sorunlardan birinin öğrenci ve öğretmenlerde okula devam sorununun olduğunu görüyoruz. Bu sorun öğrencilerde, bugün temel eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile aşılmış gibi görülmektedir. Ancak bu uygulama beraberinde başka problemleri de getirmiş olabilir. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması, okula karşı isteksiz oluşları, okulların öğrenci sayısı açısından kalabalıklaşması bu sorunlar arasında sayılabilir. Öğrencilerde görülen bu olumsuzluklar, öğretmenleri de etkileyerek okula karşı bir soğukluk ve devamsızlık sebebi oluşturmuş olabilir. Bu da öğrencilerin öğrenme; öğretmenlerin öğretme güdülerini olumsuz etkilemiş olabilir.

Meşe'nin (2009) İstanbul Bahçelievler'de görev yapan temel eğitim okulu yöneticilerine dönük yaptığı çalışmada, temel eğitim okul müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar, görev yapılan okulların resmi veya özel olması, öğrenci sayıları, velilerin gelir seviyeleri ve okulların yıllık bütçelerine göre belirgin farklılıklar

göstermektedir. Yine araştırmada okul müdürlerinin en sık karşılaştıkları yönetsel sorunlarının maddi yetersizlikler olduğu tespit edilmiştir.

Çınkır (2010) tarafından, 2007-2008 Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Okul Yönetimi Geliştirme Programına (OYGEP) katılan 70 okul müdürü ile OYGEP programına katılmayan 95 okul müdürü ile yapılan çalışmada okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar; eğitim-öğretim hizmetlerinin yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, personel hizmetlerinin yönetimi, genel ve idari hizmetlerin yönetimi, okul bütçesinin yönetimi ve okul dışı kaynaklı sorunlar olarak altı grupta toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Türkiye’de temel eğitim okulu müdürlerinin en çok sırasıyla okul bütçesi ( $\bar{X} = 4.3$ ), genel ve idari hizmetler ( $\bar{X} = 4.1$ ), okul dışı kaynaklı sorunlar ( $\bar{X} = 3.9$ ), personel hizmetleri ( $\bar{X} = 3.8$ ), öğrenci hizmetleri ( $\bar{X} = 4.3$ ), ve eğitim ve öğretim hizmetleri ( $\bar{X} = 3.6$ ) sorunlarıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Müdürler önemli sorun kaynaklarından biri olarak okul dışı kaynaklı özellikle de ailelerden kaynaklı sorunları görmektedir. Okul dışı kaynaklı sorunlar arasında ise ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması ( $\bar{X} = 4.2$ ), ile velilerin okula ve eğitime karşı ilgisizliği ( $\bar{X} = 4.5$ ) ve eğitime destek konusunda isteksizlikleri ( $\bar{X} = 4.0$ ) en önemli sorunlar olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri öğrenci hizmetleri ile ilgili olarak ise sorunlu öğrencilerin velilerinin ilgisizliğini ( $\bar{X} = 4.0$ ) bu alanda en önemli sorun olarak belirtmişlerdir. Müdürler, eğitim ve öğretim alanında karşılaşılan en önemli sorunu sosyal ve kültürel etkinlikler için kaynak yetersizliği ( $\bar{X} = 3.9$ ) ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle ( $\bar{X} = 3.7$ ) ilgili konularda yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma ile Uşak ilinde yapılan araştırma (2014) karşılaştırıldığında 2007-2008 öğretim yılından bu yana ailenin eğitime katkısı yaklaşımında pek bir değişimin olmadığını görmekteyiz. Bu da eğitim politikalarının aileyi eğitimin içine çekmede yeterli olmadığını düşündürebilir.

Porsuk’un (2010) Denizli merkez temel eğitim (ilkokul-ortaokul) okullarında, aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili yönetici görüşleri üzerine yaptığı araştırmada, yöneticilerin %62’sinin aile ilişkilerinden kaynaklanan sorunları orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada veli boyutundan kaynaklanan sorunların daha sık görüldüğü saptanmıştır. Bu sonuç ailelerin çocukların eğitimi konusunda etkin rol almadıklarını düşündürebilir. Araştırmada öğrenci sayısı fazla olan okullarda sorun algılama ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Sosyoekonomik

açından zayıf olan bölgelerde bulunan okullardaki yöneticilerde sorun algılama ortalaması yüksek çıkmıştır.

Aslanargun ve Bozkurt'un (2012), Düzce Akçakoca ilçesindeki yöneticilere dönük "Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar" adlı çalışmalarında, okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin; veli ilgisizliği, iletişim eksikliği, öğretimle ilgili yapılan planlamaların yetersiz olması, okul aile birliklerinin yeteri kadar çalışmaması ve okul bütçelerinin yetersizliği noktalarında yoğunlaştığı belirtilmektedir.

Aydemir'in (2013) Uşak ili temel eğitim okulu yöneticilerinin yönetsel sorunları ile ilgili olarak yaptığı araştırmada öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin yöneticilerin genel görüşünün orta düzeyde olduğu; veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin genel görüşün de orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğrenci ve veli kaynaklı sorunların yöneticilerin "kıdem, öğrenim durumu, mezun olduğu fakülte, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma, okuldaki öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, velilerin ortalama aylık geliri, okulun ortalama yıllık bütçesi" değişkenleri bakımından görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili sonuçlarda dikkat çeken sonuç; öğrenci, öğretmen ve memur personel sayısı değişkenine göre anlamlı farklılaşmanın olduğudur.

Taşdan, vd. (2013) araştırmasında Kars ili temel eğitim okullarında öğrencilerden kaynaklanan en önemli üç sorun olarak "televizyondaki olumsuz karakterleri benimsemeleri", "okulu ilgilendiren kararlara öğrencilerin katılmamaları" ve "kendilerini okula ait hissetmemeleri" belirtilirken; toplumdan ve okul çevresinden kaynaklanan en önemli üç sorun ise; "velilerin ekonomik durumlarının zayıf olması", "velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması" ve öğrencilerin "ailelerinden yeterli ilgi görmemeleri" olarak bulunmuştur.

Çümen (2014) Zonguldak ili okul yöneticilerinin karşılaştığı yönetsel sorunlar bağlamında yaptığı araştırmada; öğrenci kaynaklı sorunlardan; öğrenci sayısının fazlalığından kaynaklanan sorunlarla sıklıkla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmada veli kaynaklı sorunlardan; velilerin ekonomik durumlarından kaynaklanan, velilerin okul ile yeterli işbirliği içinde olmamasından kaynaklanan sorunların var olduğu tespit edilmiştir.

Erkenekli (2014) Ankara, Gölbaşı ilçesi ortaokullarında görevli okul yöneticileri ile öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında, yönetici görüşleri ile

öğretmen görüşleri arasında farklar olduğu görülmektedir. Ortak görüş sadece başarının düşmesi ile sorunlu öğrencilerin oluşması şeklindedir. Yöneticiler en çok motivasyon eksikliğinden, öğretmenler ise okul başarısının düşmesinden yöneticilerin kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticiler, “okula uzaklığı” veli ilgisizliğinin en düşük sebebi olarak görürken, öğretmenler öğrencilerdeki “sorumluluk bilincinin gelişmemesini” veli ilgisizliğinin en düşük sonucu olarak görmektedirler.

Türkiye'nin değişik bölgeleri ile farklı il ve ilçelerinde, temel eğitim okulu yöneticilerinin yönetsel sorunlarının tespitine dönük yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; yöneticiler için pek çok sorun kaynağının bulunduğunu, bu sorun kaynaklarına dönük araştırmacıların çözüm önerileri sunduğunu görüyoruz. Farklı yıllarda, farklı coğrafi bölgelerde ve farklı kültürel çevrelerde yapılan bu araştırmalar ile Uşak ili temel eğitim okulu yöneticileri üzerinde 2014 yılında yapılan araştırma, temel eğitim okulu yöneticilerinin yönetsel sorunlarının pek fazla değişmediğini göstermektedir. 2001 yılında temel eğitim okulu yöneticileri üzerinde yönetsel sorunlarla ilgili yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar ile 2014 yılı temel eğitim okulu yöneticilerinin yönetsel sorunlarının tespitine dönük yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde sorunların çözümüne dönük yeterli önlemlerin alınmadığı düşünülebilir.

Daha önce sadece öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar üzerine özel bir çalışma pek yapılmamıştır. Uşak ilinde yapılan bu çalışmada, yöneticilerin yönetsel sorunlarının bütün yönleri ile ele alınması yerine; eğitimin vazgeçilmez unsurları olan öğrenci ve velilerden kaynaklanan yönetsel sorunların tespitine çalışılmıştır. Yine aynı araştırmada öğrenci ve velilerin eğitimin içine biraz daha çekilmesi için yapılan çalışmaların etkililiği ve verimliliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan, “Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması, taşınabilir öğrenci sayısının fazla olması, temel eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması, öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olması” gibi temel eğitim politikaları ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan sorun ifadeleriyle; temel eğitim okulu yöneticilerinin görüşleri alınarak eğitim politikalarının yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitim politikalarının doğruluğu ya da yanlışlığı ile ilgili yeterli araştırmaların yapılmamış olması, bu

araştırmayı daha da anlamlı kılmıştır. Araştırmanın bu yönüyle özgün olduğu ifade edilebilir.

Yine bu araştırmadaki “öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” şeklindeki sorun ifadesi, öğrenci kaynaklı sorunların oluşmasında nelerin etkili olabileceğini düşündürmesi açısından önemlidir. Çünkü geleceğe dönük planlaması olmayan fertlerin hedef belirlemesi ve hedefe ulaşmak için gayret göstermesi beklenemez. Hedefsizlik ya da amacını tam olarak belirleyememek kararsızlığa ve ümitsizliğe sebep olacaktır. Bu da öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyecek ve başarıyı düşürecektir. Başarısızlık bazı sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilecektir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Kurumları yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları öğrenci ve veliden kaynaklanan yönetsel sorunlarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Araştırmada, Uşak ili Temel Eğitim (İlkokul-Ortaokul) okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlardan; öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma mevcut durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçladığı için betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda kullanılan genel tarama modelleri, çok sayıda elmandan oluşan bir evrende, evrenin tümü veya evrenden alınacak bir grup örnek üzerinde evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1999).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Uşak il merkezi temel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evreni oluşturan 134 okul yöneticisinden (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) oransız elaman örnekleme yoluyla 34 okul müdürü, 8 müdür başyardımcısı, 53 müdür yardımcısı olmak üzere; anket

uygulanabilen 95 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükteki örneklem için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden faydalanılmıştır. Bu çizelgeden ilkokul ve ortaokul yöneticileri için iki örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü çizelgede %95'lik güven düzeyi için %4'lük sapma miktarı esas alındığında 134 olan okul yöneticisi alt evrenini 95 kişinin temsil edebileceği görülmektedir (Balcı, 2007: 107). Bu ölçüt dikkate alınarak örnekleme girecek okul yöneticisi sayısı 95 olarak belirlenmiştir.

**Tablo.3.1:** Evren ve örnekleme oluşturan yönetici sayısı tablosu.

Evreni Oluşturan Okul Sayısı	Örnekleme Oluşturan Okul Sayısı	Evreni Oluşturan Yönetici Sayısı	Örnekleme Oluşturan Yönetici Sayısı
48	34	134	95

### 3.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşan ve Meşe (2009) tarafından geliştirilen “Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar Anketi” nin beş maddeden oluşan öğrenci kaynaklı sorunlar bölümüne 5 yeni maddenin (öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları, öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması, Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması, temel eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması, taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması) eklenmesiyle oluşturulan öğrenci kaynaklı sorunlar ile beş maddeden oluşan veli kaynaklı sorunlara üç yeni maddenin (Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi, velilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması, velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi) eklenmesi ile oluşturulan veli kaynaklı sorunlar anketi kullanılmıştır (Ek A). Anketin birinci bölümünde temel eğitim okulu yöneticilerine ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu form, okul yöneticilerinin “görev, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi” şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümde ise; temel eğitim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 10 maddeden oluşan “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” alt boyutu, 8 maddeden oluşan

“Öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar“ alt boyutu olmak üzere 5’li Likert türünden toplam 18 madde bulunmaktadır.

Bu veri toplama aracının güvenilirliği için Cronbach alfaya bakılmıştır. Bu çalışmada anketin alt boyutlarının güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla “Öğrenciden kaynaklanan sorunlar” alt boyutu için 0.85; “Öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” alt boyutu için 0.92 ve anketin tümü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0.93’tür. Bulunan bu değerler, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde (>.70) olduğunu göstermektedir.

### 3.4 Verilerin Analizi

Uşak İli temel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, anketin birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde yer alan okul yöneticilerin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin 5’li likert tipindeki maddeler “1=Hiç”, “5=Pek Çok” şeklinde puanlanmıştır. Her bir alt boyuttaki puanlarının yüksekliği, okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar sıklığını ifade etmektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.79 arası “Hiç”, 1.80-2.59 arası “Az”, 2.60-3.39 arası “Orta”, 3.40-4.19 arası “Çok” 4.20-5.00 arası “Pek Çok” sıklık düzeyinde sorunla karşılaşıldığını göstermektedir.

Okul yöneticilerin, okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları belirleme ölçeğindeki her bir alt boyuta ilişkin verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda, ölçeğin her bir alt boyutta yer alan her bir maddesinin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeğin alt boyutundan elde edilen puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde, değişkenlere bağlı olarak bağımsız örneklem *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan temel eğitim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre öğrenci ve veli kaynaklı yönetsel sorunlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### 4.1 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamındaki katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1:** Temel eğitim okulu yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları ( $n = 95$ ).

Değişken		<i>f</i>	%
Görevi	Okul müdürü	34	35.8
	Müdür başyardımcısı	8	8.4
	Müdür yardımcısı	53	55.8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	9	9.5
	Lisans	77	81.0
	Lisans Üstü	9	9.5
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	1	1.1
	5-9 yıl	7	7.4
	10-14 yıl	25	26.3
	15 yıl ve üzeri	62	65.3
Okuldaki Hizmet Süresi	1-3 yıl	16	16.8
	4-6 yıl	21	22.1
	7-9 yıl	12	12.6
	10 yıl ve üzeri	46	48.4
Mezun Olduğu Program	Eğitim Yüksek Okulu	8	8.4
	Eğitim Fakültesi	57	60.0
	Fen Edebiyat Fakültesi	9	9.5
	Diğer	21	22.1

**Tablo 4.1 (Devam):** Temel eğitim okulu yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları ( $n = 95$ ).

Lisans Üstü Eğitim Durumu	Var	8	8.4
	Yok	87	91.6
Eğitim Yönetimi Konusunda Hizmet içi Eğitimime Katılma Sayısı	Hiç	16	16.8
	1-2 kez	33	34.7
	3-4 kez	22	23.2
	5 kez ve üzeri	24	25.3
Okuldaki Öğrenci Sayısı	500'den az	52	54.7
	501-1000 arası	29	30.5
	1001-1500 arası	11	11.6
	1500 üzeri	3	3.2
Okuldaki Öğretmen Sayısı	25'den az	48	50.5
	26-50 arası	27	28.4
	51-75 arası	16	16.8
	75 üzeri	4	4.2
Okulda Görev Yapan İdareci Sayısı	1-2 kişi	50	52.6
	3-5 kişi	41	43.2
	6-8 kişi	4	4.2
Öğrenci Velilerinin Aylık Gelir Durumu	1000 TL'den az	51	53.7
	1000-1500TL arası	33	34.7
	1501-2000TL arası	8	8.4
	2000TL üzeri	3	3.2
Okulun Yıllık Ortalama Bütçesi	30.000TL'den az	74	77.9
	30.000-60.000TL arası	14	14.7
	60.001-100.000TL arası	4	4.2
	100.000TL üzeri	3	3.2

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi temel eğitim okulu yöneticilerinin %35.8'i müdür, %55.8'i müdür yardımcısı ve %8.4'ü müdür başyardımcısı olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin %81'i lisans, %9.5'i ön lisans ve %9.5'i lisans üstü eğitime sahip olup, mesleki kıdem bakımından %65.3'ü 15 yıl ve üzeri, %26.3'ü 10-14 yıl, %7.4'ü 5-9 yıl kıdeme sahiptirler. Okul yöneticilerinin buldukları okuldaki hizmet süresi bakımından dağılımı %16.8'i 1-3 yıl, %22.1'i 4-6 yıl, %12.6'sı 7-9 yıl, %48.4'ü 10 yıl ve üzeridir. Temel eğitim okulu yöneticilerinin sadece %8.4'ü lisans üstü eğitime sahip olup, eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitime katılma durumu bakımından %16.8'i hiç, %34.7'i 1-2 kez, %23.2'i 3-4 kez, %25.3'ü 5 kez ve üzerinde katılmışlardır.

Bu araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin bulunduğu okuldaki öğrenci sayısı bakımından %54.7'si 500'den az, %30.5'i 501-100 arası, %11.6'sı 1001-1500 arası, %3.2'si 1500 üzeri öğrenci mevcuduna sahip olup, öğretmen sayısı bakımından %50.5'i 25'den az, %28.4'ü 26-50 arası, %16.8'i 51-75 arası, %4.2'si 75 ve üzeri öğretmene sahiptirler.

Tablo 4.1 incelendiğinde okul yöneticilerinin %52.6'ı 1-2 arasında, %43.2'si 3-5 arası, %4.2'si 6-8 arası yöneticiye sahiptir. Temel eğitim okulu yöneticilerinin buldukları okuldaki öğrenci velilerinin aylık gelir durumları bakımından dağılımı %53.7'si 1000 TL den az, %34.7'i 1001-1500 TL arası, %8.4'ü 1501-2000 TL arası ve %3.2'si 2000 TL üzeri gelire sahiptirler. Okulun yıllık ortalama bütçesi bakımından dağılımı %77.9'u 30.000 TL den az, %14.7'si 30001-60000 TL arası, %4.2'si 60.001-100.000 TL arası, %3.2'si 100.000 TL'nin üzeri bütçeye sahiptir.

#### 4.2 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara” İlişkin Görüşleri

Bu araştırmaya katılan Uşak ilindeki toplam 95 temel eğitim okulu yöneticisinin okul yönetiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

**Tablo 4.2:** Okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.

(n=95).“Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar” alt boyutu	$\bar{X}$	SS	Düzeyi
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	3,43	1,10	Çok
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	3,37	0,93	Orta
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	3,36	1,00	Orta
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	3,32	0,94	Orta
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	3,28	1,04	Orta
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	3,18	0,97	Orta
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	3,18	1,15	Orta
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	3,14	1,04	Orta
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	2,88	1,24	Orta
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	2,00	1,14	Az

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, okul yöneticileri öğrenciden kaynaklanan sorunlar boyutunda çok düzeyinde karşılaşılan sorunun “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması ( $\bar{X} = 3.43$ ) olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra görece olarak; “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” ( $\bar{X} = 3.37$ ,  $SS = .93$ ), “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları ( $\bar{X} = 3.36$ ,  $SS = 1.0$ )” ve “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması ( $\bar{X} = 3.32$ ,  $SS = .94$ ) sorunlarını da orta düzeyde karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Buna karşın temel eğitim okulu yöneticileri “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” boyutu bağlamında en az “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması ( $\bar{X} = 2.00$ ,  $SS = 1.14$ )” ve “M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması ( $\bar{X} = 2.88$ ,  $SS = 1.24$ )” görüşlerine katılmaktadırlar.

Diğer taraftan okul yöneticileri “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları ( $\bar{X} = 3.18$ )”, “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranışları ( $\bar{X} = 3.14$ )”, “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları ( $\bar{X} = 3.28$ )” ve “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması ( $\bar{X} = 3.18$ )” görüşlerine “orta düzeyde” katılmaktadırlar.

#### **4.2.1 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara” İlişkin Görüşleri Okul Yöneticilerinin Görevi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki görevi bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

**Tablo 4.3:** Okul yöneticilerinin görevi bakımından “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Görev Türü	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	Müdür	34	3,29	0,87	-,576	,566
	Müdür Yrd.	61	3,41	0,97		
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	Müdür	34	3,03	0,97	-1,126	,263
	Müdür Yrd.	61	3,26	0,96		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	Müdür	34	3,32	0,91	,060	,952
	Müdür Yrd.	61	3,31	0,96		
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	Müdür	34	3,38	1,04	,177	,860
	Müdür Yrd.	61	3,34	0,98		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	Müdür	34	3,21	1,12	,482	,631
	Müdür Yrd.	61	3,10	1,00		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	Müdür	34	3,21	1,12	-,547	,586
	Müdür Yrd.	61	3,33	1,00		
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	Müdür	34	3,53	0,99	,646	,520
	Müdür Yrd.	61	3,38	1,16		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	Müdür	34	3,21	1,17	,170	,866
	Müdür Yrd.	61	3,16	1,14		
M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması	Müdür	33	2,67	1,29	-1,245	,216
	Müdür Yrd.	61	3,00	1,21		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	Müdür	30	1,90	1,18	-,591	,556
	Müdür Yrd.	57	2,05	1,12		

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul müdürü olarak görev yapan okul yöneticileri ile müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [t(93)=-.576, p>.05], “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” [t(93)=-1.126, p>.05], “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [t(93)=.060, p>.05], “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [t(93)=.177, p>.05], “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [t(93)=.482, p>.05], “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [t(93)=-.547, p>.05], “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [t(93)=.646, p>.05], “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [t(93)=.170, p>.05], “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [t(93)=-1.245, p>.05] ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla

olması” [t(93)= -.591, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlar bakımından görüşlerinin okulunda müdür ya da müdür yardımcısı olarak görev yapmalarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

#### 4.2.2 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.4:** Okul yöneticilerinin mesleki kıdem bakımından “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	15 yıldan az	33	3,42	0,90	,423	,673
	15 yıl ve üzeri	62	3,34	0,96		
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	15 yıldan az	33	3,15	1,00	-,201	,841
	15 yıl ve üzeri	62	3,19	0,96		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	15 yıldan az	33	3,45	0,90	1,054	,295
	15 yıl ve üzeri	62	3,24	0,95		
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	15 yıldan az	33	3,24	1,06	-,820	,414
	15 yıl ve üzeri	62	3,42	0,97		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	15 yıldan az	33	2,91	1,04	-1,573	,119
	15 yıl ve üzeri	62	3,26	1,02		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	15 yıldan az	33	3,27	0,98	-,078	,938
	15 yıl ve üzeri	62	3,29	1,08		
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	15 yıldan az	33	3,30	1,05	-,831	,408
	15 yıl ve üzeri	62	3,50	1,13		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	15 yıldan az	33	3,33	1,16	,956	,342
	15 yıl ve üzeri	62	3,10	1,14		
M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması	15 yıldan az	33	2,64	1,08	-1,422	,158
	15 yıl ve üzeri	61	3,02	1,31		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	15 yıldan az	32	2,16	1,02	,974	,333
	15 yıl ve üzeri	55	1,91	1,21		

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” bağlamında mesleki kıdemi 15 yıldan az olanlar ile mesleki kıdemi 15 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [t(93)=.423, p>.05], “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” [t(93)=-.201, p>.05], “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [t(93)=1.054, p>.05], “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [t(93)=-.820, p>.05], “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [t(93)=-1.573, p>.05], “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [t(93)=-.078, p>.05], “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [t(93)=-.831, p>.05], “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [t(93)=.956, p>.05], “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [t(93)=-1.422, p>.05] ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” [t(93)=.974, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlar bakımından görüşlerinin mesleki kıdem bakımından farklılaşmadığını göstermektedir.

#### **4.2.3 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Yöneticilik Yapma Süresi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin yöneticilik yapma süresi bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5:** Okul yöneticilerinin yöneticilik yapma süresi bakımından “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Yöneticilik Yapma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	10 yıldan az	49	3,43	0,87	,645	,520
	10 yıl ve üzeri	46	3,30	1,01		
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	10 yıldan az	49	3,14	0,96	-,374	,710
	10 yıl ve üzeri	46	3,22	0,99		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	10 yıldan az	49	3,47	0,89	1,665	,099
	10 yıl ve üzeri	46	3,15	0,97		
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	10 yıldan az	49	3,29	1,02	-,725	,470
	10 yıl ve üzeri	46	3,43	0,98		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	10 yıldan az	49	3,02	1,03	-1,130	,261
	10 yıl ve üzeri	46	3,26	1,04		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	10 yıldan az	49	3,16	0,99	-1,174	,243
	10 yıl ve üzeri	46	3,41	1,09		
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	10 yıldan az	49	3,41	1,04	-,213	,831
	10 yıl ve üzeri	46	3,46	1,17		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	10 yıldan az	49	3,22	1,18	,397	,692
	10 yıl ve üzeri	46	3,13	1,13		
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	10 yıldan az	49	2,84	1,11	-,375	,709
	10 yıl ve üzeri	45	2,93	1,39		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	10 yıldan az	48	2,27	1,18	2,532	<b>,013*</b>
	10 yıl ve üzeri	39	1,67	1,01		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında yöneticilik yapma süresi bakımından okul yöneticilerinin “M1.Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [t(93)=.520,  $p > .05$ ], “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” [t(93)=-.374,  $p > .05$ ], “M3.Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [t(93)=1.665,  $p > .05$ ], “M4.Öğrencilerin



parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [t(93)=-.725, p>.05], “M5.Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [t(93)=-1.130, p>.05], “M6.Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [t(93)=-1.174, p>.05], “M7.Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [t(93)=-.213, p>.05], “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [t(93)=.397, p>.05] ve “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [t(93)=-.375, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında yöneticilikte yapılan süre değişkenine göre okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında sadece “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” görüşü bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [t(93)=2.532, p<.05]. Buna göre okul yönetiminde 10 yıldan az süre yöneticilik görevi yapan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=2.27$ ) okul yönetiminde 10 yıl ve üzeri yöneticilik yapan okul yöneticilerine ( $\bar{X}=1.76$ ) göre “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” sorunu ile daha fazla karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin sadece “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” görüşünün yöneticilik yapma süresi bakımından farklılaştığı söylenebilir.

#### **4.2.4 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Mezun Oldukları Fakülte Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakülte bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6:** Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte bakımından “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Mezun Olunan Fakülte	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	Eğitim Fak.	65	3,34	0,97	-,458	,648
	Diğer Fak.	30	3,43	0,86		
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	Eğitim Fak.	65	3,05	0,98	-2,001	,048*
	Diğer Fak.	30	3,47	0,90		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	Eğitim Fak.	65	3,26	0,94	-,829	,409
	Diğer Fak.	30	3,43	0,94		
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	Eğitim Fak.	65	3,26	1,08	-1,391	,168
	Diğer Fak.	30	3,57	0,77		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	Eğitim Fak.	65	3,05	1,07	-1,258	,212
	Diğer Fak.	30	3,33	0,96		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	Eğitim Fak.	65	3,25	0,97	-,524	,602
	Diğer Fak.	30	3,37	1,19		
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	Eğitim Fak.	65	3,25	1,13	-2,489	,015*
	Diğer Fak.	30	3,83	0,91		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	Eğitim Fak.	65	3,12	1,19	-,696	,488
	Diğer Fak.	30	3,30	1,06		
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	Eğitim Fak.	64	2,83	1,27	-,623	,535
	Diğer Fak.	30	3,00	1,20		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	Eğitim Fak.	61	1,79	1,00	-2,770	,007*
	Diğer Fak.	26	2,50	1,30		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” bağlamında mezun olunan fakülte değişkeni bakımından okul yöneticilerinin “M1.Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [ $t(93)=-.458, p>.05$ ], “M3.Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [ $t(93)=-.829, p>.05$ ], “M4.Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [ $t(93)=-1.391, p>.05$ ], “M5.Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [ $t(93)=-1.258, p>.05$ ], “M6.Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları”

[t(93)=-.524, p>.05], “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [t(93)=-.696, p>.05] ve “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [t(93)=-.623, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Buna karşın Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda mezun olunan fakülte değişkenine göre okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri bağlamında “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” maddesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [t(93)= -2.001, p<.05]. Buna göre eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}$  =3.47) eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerine ( $\bar{X}$  =3.05) göre “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” sorunu ile daha fazla karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}$  =3.83) eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerine ( $\bar{X}$  =3.25) göre “M7.Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” sorunu ile daha fazla karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [t(93)=-2.489, p<.05].

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}$  =2.50) eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerine ( $\bar{X}$  =1.79) göre “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” sorunu ile daha fazla karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [t(93)=-2.770, p<.05].

Tablo 4.6’daki sonuçlara göre okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkeni bakımından farklılaştığı söylenebilir. Buna göre eğitim fakültesi dışında fakültelerden mezun olan okul yöneticilerinin eğitim fakültesi mezunlarına göre “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları”, “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” sorunu ile daha fazla karşılaşmaktadırlar.

#### 4.2.5 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Yönetimi Konusundaki Hizmet İçi Eğitime (HİE) Katılma Durumu Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitime (HİE) katılma durumu bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7:** Okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitim katılma durumu bakımından ANOVA sonuçları.

Değişken	HİE Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	SS.	F	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	Hiç	16	3,38	0,96	3.207	.027*
	1-2 kez	33	3,73	0,84		
	3-4 kez	22	3,00	0,76		
	5 kez ve üzeri	24	3,21	1,06		
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	Hiç	16	3,13	0,89	1.796	.154
	1-2 kez	33	3,42	1,03		
	3-4 kez	22	2,82	0,96		
	5 kez ve üzeri	24	3,21	0,88		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	Hiç	16	3,56	0,81	2.300	.083
	1-2 kez	33	3,55	0,94		
	3-4 kez	22	3,14	0,83		
	5 kez ve üzeri	24	3,00	1,02		
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	Hiç	16	3,19	1,11	1.153	.332
	1-2 kez	33	3,55	0,87		
	3-4 kez	22	3,09	0,97		
	5 kez ve üzeri	24	3,46	1,10		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	Hiç	16	3,06	1,12	.287	.834
	1-2 kez	33	3,27	1,01		
	3-4 kez	22	3,05	1,09		
	5 kez ve üzeri	24	3,08	1,02		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	Hiç	16	3,44	0,73	.918	.436
	1-2 kez	33	3,45	1,09		
	3-4 kez	22	3,18	1,14		
	5 kez ve üzeri	24	3,04	1,04		

**Tablo 4.7 (Devam):** Okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitim katılma durumu bakımından ANOVA sonuçları.

M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	Hiç	16	3,13	0,96	1.457	.232
	1-2 kez	33	3,73	1,07		
	3-4 kez	22	3,41	1,14		
	5 kez ve üzeri	24	3,25	1,15		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	Hiç	16	2,56	1,03	3.845	.012*
	1-2 kez	33	3,61	1,03		
	3-4 kez	22	3,27	1,12		
	5 kez ve üzeri	24	2,92	1,21		
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	Hiç	16	2,38	1,09	2.230	.090
	1-2 kez	32	3,28	1,17		
	3-4 kez	22	2,86	1,36		
	5 kez ve üzeri	24	2,71	1,23		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	Hiç	14	2,29	1,20	.597	.619
	1-2 kez	31	2,03	1,20		
	3-4 kez	21	2,00	1,10		
	5 kez ve üzeri	21	1,76	1,09		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.7’deki ANOVA sonuçlarına göre “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul yöneticilerinin “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” [ $F=1.796$ ,  $p>.05$ ], “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [ $F=2.300$ ,  $p>.05$ ], “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [ $F=.1.153$ ,  $p>.05$ ], “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [ $F=.287$ ,  $p>.05$ ] görüşleri eğitim yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Benzer şekilde Tablo 4.7’deki ANOVA sonuçlarına göre okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamındaki “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [ $F=.918$ ,  $p>.05$ ], “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [ $F=1.457$ ,  $p>.05$ ], “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [ $F=.2.230$ ,  $p>.05$ ], ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” [ $F=.597$ ,  $p>.05$ ] görüşleri eğitim yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma sıklığına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9 ve M10 bağlamındaki görüşlerinin eğitim

yönetimi konusundaki hizmet içi eğitim katılma değişkenleri bakımından farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Buna karşın Tablo 4.7’de görüldüğü gibi “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul yöneticilerinin “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [F=3.207, p<.05] ve “M8.Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [F=3.845, p<.05] görüşlerinin eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitime (HİE) katılma durumu bakımından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8:** Tukey HSD sonuçları.

Değişken	(I) Hizmet içi Eğitime Katılma	(J) Hizmet içi Eğitime Katılma	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	Hiç	1-2 kez	-,35227	,27518	,578
		3-4 kez	,37500	,29680	,588
		5 kez ve üzeri	,16667	,29154	,940
	1-2 kez	3-4 kez	,72727	,24863	,022*
		5 kez ve üzeri	,51894	,24233	,148
	3-4 kez	5 kez ve üzeri	-,20833	,26662	,863
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	Hiç	1-2 kez	-1,04356	,33495	,013*
		3-4 kez	-,71023	,36126	,209
		5 kez ve üzeri	-,35417	,35487	,751
	1-2 kez	3-4 kez	,33333	,30263	,690
		5 kez ve üzeri	,68939	,29497	,097
	3-4 kez	5 kez ve üzeri	,35606	,32454	,692

\*p< 0,05

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları eğitim yönetimi konusunda 1-2 kez hizmet içi eğitime katılan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.73$ ) eğitim yönetimi konusunda 3-4 kez hizmet içi eğitime katılan okul yöneticilerine ( $\bar{X}=3.00$ ) göre “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” ilişkin görüşe daha çok katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (p <.05). Bu durum eğitim yönetimi konusunda 1-2 kez hizmet içi eğitime katılan okul yöneticilerinin 3-4 kez HİE katılanlara göre “M1.Öğrencilerin

sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” sorunuyla daha çok karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları eğitim yönetimi konusunda 1-2 kez hizmet içi eğitime katılan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.61$ ) eğitim yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılmayan okul yöneticilerine ( $\bar{X}=2.56$ ) göre “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” ilişkin görüşe daha çok katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu durum eğitim yönetimi konusunda 1-2 kez hizmet içi eğitime katılan okul yöneticilerinin HİE katılmayanlara göre göre “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” sorunuyla daha çok karşılaştıklarını düşündürmektedir.

#### 4.2.6 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okuldaki Öğrenci Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda öğrenim gören öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9:** Okuldaki öğrenci sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Öğrenci Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	500 ve daha az	52	3,23	0,94	-1,591	,115
	500'den fazla	43	3,53	0,91		
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	500 ve daha az	52	2,90	0,93	-3,194	,002*
	500'den fazla	43	3,51	0,91		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	500 ve daha az	52	3,17	0,92	-1,647	,103
	500'den fazla	43	3,49	0,94		

**Tablo 4.9 (Devam):** Okuldaki öğrenci sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	500 ve daha az	52	3,17	1,10	-2,015	,047*
	500'den fazla	43	3,58	0,82		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	500 ve daha az	52	2,87	1,05	-2,913	,004*
	500'den fazla	43	3,47	0,93		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	500 ve daha az	52	3,13	0,97	-1,556	,123
	500'den fazla	43	3,47	1,10		
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	500 ve daha az	52	3,13	1,12	-3,022	,003*
	500'den fazla	43	3,79	0,97		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	500 ve daha az	52	3,08	1,22	-,952	,344
	500'den fazla	43	3,30	1,06		
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	500 ve daha az	51	2,57	1,25	-2,764	,007*
	500'den fazla	43	3,26	1,14		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	500 ve daha az	48	2,17	1,23	1,523	,132
	500'den fazla	39	1,79	1,00		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okuldaki öğrenci sayısı bakımından okul yöneticilerinin “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [ $t(93)=-1.591, p>.05$ ], “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [ $t(93)=-1.637, p>.05$ ], “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [ $t(93)=-1.556, p>.05$ ], “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [ $t(93)=-.952, p>.05$ ] ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” [ $t(93)= 1.523, p>.05$ ] görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre okulunda 500 ve daha az öğrencisi bulunan okul yöneticileri ile okulunda 500’ün üzerinde öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin M1, M3, M6, M8 ve M10’da belirtilen öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır.

Buna karşın Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri bağlamında okulunda 500’ün



üzerinde öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin okulunda 500 ve daha az öğrencisi bulunan okul yöneticilerine göre “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” [t(93)= -3.194, p<.05], “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [t(93)= -2.015, p<.05], “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [t(93)= -2.913, p<.05], “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [t(93)= -3.022, p<.05] ve “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [t(93)= -2.764, p<.05] görüşlerine daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre okulunda 500’ün üzerinde öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin okulunda 500 ve daha az öğrencisi bulunan okul yöneticilerine göre M2, M4, M5, M7 ve M9’da belirtilen sorunlarla daha çok karşılaşmaktadırlar.

Özetle, okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda öğrenim gören öğrenci sayısı bakımından farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır.

#### 4.2.7 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda görev yapan öğretmen sayısı bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.10’da sunulmuştur.

**Tablo 4.10:** Okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından betimsel istatistik değerleri.

Değişken	Öğretmen Sayısı	n	$\bar{X}$	SS.
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	25’de az	48	3,29	0,94
	26-50 arası	27	3,19	1,00
	50’den fazla	20	3,80	0,70
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	25’de az	48	2,85	0,92
	26-50 arası	27	3,26	0,86
	50’den fazla	20	3,85	0,88

**Tablo 4.10 (Devam):** Okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından betimsel istatistik değerleri.

M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	25'de az	48	3,23	0,93
	26-50 arası	27	3,33	1,04
	50'den fazla	20	3,50	0,83
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	25'de az	48	3,21	1,11
	26-50 arası	27	3,44	0,93
	50'den fazla	20	3,60	0,75
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	25'de az	48	2,85	1,05
	26-50 arası	27	3,33	0,92
	50'den fazla	20	3,55	1,00
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	25'de az	48	3,04	0,99
	26-50 arası	27	3,48	1,01
	50'den fazla	20	3,60	1,10
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	25'de az	48	3,13	1,08
	26-50 arası	27	3,74	1,06
	50'den fazla	20	3,75	1,02
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	25'de az	48	3,10	1,19
	26-50 arası	27	3,11	1,15
	50'den fazla	20	3,45	1,05
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	25'de az	47	2,57	1,21
	26-50 arası	27	2,96	1,16
	50'den fazla	20	3,50	1,24
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	25'de az	44	2,20	1,23
	26-50 arası	26	1,81	1,06
	50'den fazla	17	1,76	0,97

Tablo 4.10 incelendiğinde okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda görev yapan öğretmen sayısı bakımından farklılaşmalar olduğu dikkat çekmektedir. Temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

**Tablo 4.11:** Okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından ANOVA sonuçları.

Değişken		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	Gruplar arası	4,915	2	2,457	2,929	,058
	Gruplar içi	77,191	92	,839		
	Toplam	82,105	94			
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	Gruplar arası	14,244	2	7,122	8,888	,000*
	Gruplar içi	73,714	92	,801		
	Toplam	87,958	94			
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	Gruplar arası	1,047	2	,524	,591	,556
	Gruplar içi	81,479	92	,886		
	Toplam	82,526	94			
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	Gruplar arası	2,448	2	1,224	1,232	,296
	Gruplar içi	91,383	92	,993		
	Toplam	93,832	94			
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	Gruplar arası	8,292	2	4,146	4,104	,020*
	Gruplar içi	92,929	92	1,010		
	Toplam	101,221	94			
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlüğü yapıya sahip olmaları	Gruplar arası	5,869	2	2,934	2,828	,064
	Gruplar içi	95,457	92	1,038		
	Toplam	101,326	94			
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	Gruplar arası	9,120	2	4,560	4,027	,021*
	Gruplar içi	104,185	92	1,132		
	Toplam	113,305	94			
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	Gruplar arası	1,862	2	,931	,702	,498
	Gruplar içi	122,096	92	1,327		
	Toplam	123,958	94			
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	Gruplar arası	12,260	2	6,130	4,244	,017*
	Gruplar içi	131,452	91	1,445		
	Toplam	143,713	93			
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	Gruplar arası	3,744	2	1,872	1,452	,240
	Gruplar içi	108,256	84	1,289		
	Toplam	112,000	86			

Tablo 4.11’deki ANOVA sonuçlarına göre okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamındaki “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [F=2.929, p>.05], “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [F=.591, p>.05], “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile

yapısına sahip olmaları” [F=1.2327, p>.05], “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [F=2.828, p>.05], “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [F=.702, p>.05] ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması görüşleri” [F=1.452, p>.05] okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” bağlamında M1, M3, M4, M6, M8 ve M10’da ifade edilen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Buna karşın Tablo 4.11’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” bağlamında “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” [F=8.888, p<.05], “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [F=4.104, p<.05], “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [F=4.027, p<.05] ve “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [F=4.244, p<.05] görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

**Tablo 4.12:** Tukey HSD Sonuçları.

Değişken	(I) Öğretmen Sayısı	(J) Öğretmen Sayısı	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	25'de az	26-50 arası	-,40509	,21533	,150
		50'den fazla	-,99583*	,23823	,000*
	26-50 arası	50'den fazla	-,59074	,26408	,070
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	25'de az	26-50 arası	-,47917	,24177	,122
		50'den fazla	-,69583*	,26749	,029*
	26-50 arası	50'den fazla	-,21667	,29651	,746
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	25'de az	26-50 arası	-,61574*	,25600	,047*
		50'den fazla	-,62500	,28322	,075
	26-50 arası	50'den fazla	-,00926	,31395	1,000
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	25'de az	26-50 arası	-,38849	,29023	,378
		50'den fazla	-,92553*	,32088	,013*
	26-50 arası	50'den fazla	-,53704	,35458	,289

\*p< 0,05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.85$ ) okulunda 25’ten az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine ( $\bar{X}=2.85$ ) göre “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” ilişkin görüşe daha çok katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin okulunda 25’ten az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine göre “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” sorunuyla daha çok karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.12’deki Tukey HSD sonuçları okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.55$ ) okulunda 25’ten az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine ( $\bar{X}=2.85$ ) göre “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” ilişkin görüşe daha çok katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin okulunda 25’ten az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine göre “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” sorunuyla daha çok karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.12’deki Tukey HSD sonuçlarına göre okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.75$ ) okulunda 25’ten az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine ( $\bar{X}=3.13$ ) göre “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” ilişkin görüşe daha çok katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin okulunda 25’ten az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine göre “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” sorunuyla daha çok karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde Tablo 4.12’deki Tukey HSD sonuçları okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.50$ ) okulunda 25’ten az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine ( $\bar{X}=2.57$ ) göre “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” ilişkin görüşe daha çok katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin okulunda 25’ten az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine göre “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” sorunuyla daha çok karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Bütün bu sonuçlar öğretmen sayısı fazla olan okullardaki yöneticilerin öğrenci kaynaklı sorunlarla daha çok karşılaşmalarını düşündürmektedir.

#### 4.2.8 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okuldaki Görev Yapan Yönetici Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda görev yapan yönetici sayısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.13’te sunulmuştur.

**Tablo 4.13:** Okuldaki yönetici sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	İdareci Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	3'den az	50	3,22	0,95	-1,646	,103
	3-5 arası	45	3,53	0,89		
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	3'den az	50	2,90	0,93	-3,095	,003*
	3-5 arası	45	3,49	0,92		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	3'den az	50	3,12	0,85	-2,190	,031*
	3-5 arası	45	3,53	0,99		
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	3'den az	50	3,10	1,05	-2,742	,007*
	3-5 arası	45	3,64	0,86		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	3'den az	50	2,86	1,03	-2,842	,006*
	3-5 arası	45	3,44	0,97		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	3'den az	50	3,06	0,98	-2,267	,026*
	3-5 arası	45	3,53	1,06		
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	3'den az	50	3,02	1,02	-4,175	,000*
	3-5 arası	45	3,89	1,01		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	3'den az	50	3,04	1,19	-1,247	,216
	3-5 arası	45	3,33	1,09		
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	3'den az	49	2,55	1,19	-2,799	,006*
	3-5 arası	45	3,24	1,21		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	3'den az	46	2,04	1,19	,375	,709
	3-5 arası	41	1,95	1,09		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okuldaki yönetici sayısı bakımından okul yöneticilerinin “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [t(93)=-1.646, p>.05], “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [t(93)=-1.247, p>.05] ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” [t(93)=.375, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>.05). Buna göre okulunda 3'ten az bulunan okul yöneticileri ile okulunda 3-5 arası yöneticisi bulunan okul yöneticilerinin M1, M8 ve M10'da belirtilen öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır.

Buna karşın Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri bağlamında okulunda 3-5 arası idarecisi bulunan okul yöneticilerinin okulunda 3'ten az yöneticisi bulunan okul yöneticilerine göre “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” [t(93)= -3.095, p<.05], “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [t(93)= -2.190, p<.05], “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [t(93)= -2.742, p<.05], “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranışları” [t(93)= -2.842, p<.05], “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [t(93)= -4.175, p<.05], “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [t(93)= -3.022, p<.05] ve “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [t(93)= -2.799, p<.05] görüşlerine daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre okulunda 3-5 arası yöneticisi bulunan okul yöneticilerinin okulunda 3'ten az yöneticisi bulunan okul yöneticilerine göre M2, M3, M4, M5, M6, M7 ve M9'da belirtilen sorunlarla daha çok karşılaşmaktadırlar. Özetle, Tablo 3.13'teki bulgular okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda idareci sayısı bakımından farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre; okul yöneticisi sayısının fazla olduğu okullarda öğrenci kaynaklı sorunların daha çok yaşandığı söylenebilir.

#### 4.2.9 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Velilerin Ortalama Aylık Geliri Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin velilerin ortalama aylık geliri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.15’de sunulmuştur.

**Tablo 4.14:** Velilerin ortalama aylık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Velinin Ortalama Aylık Geliri	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	1000 TL üzeri	44	3,27	0,92	-,926	,357
	1000 TL ve daha az	51	3,45	0,94		
M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	1000 TL üzeri	44	3,16	1,06	-,185	,854
	1000 TL ve daha az	51	3,20	0,89		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	1000 TL üzeri	44	3,16	0,96	-1,525	,131
	1000 TL ve daha az	51	3,45	0,90		
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	1000 TL üzeri	44	3,25	1,01	-,977	,331
	1000 TL ve daha az	51	3,45	0,99		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	1000 TL üzeri	44	3,02	1,09	-,996	,322
	1000 TL ve daha az	51	3,24	0,99		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	1000 TL üzeri	44	3,11	1,04	-1,497	,138
	1000 TL ve daha az	51	3,43	1,02		
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	1000 TL üzeri	44	3,23	1,18	-1,702	,092
	1000 TL ve daha az	51	3,61	1,00		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	1000 TL üzeri	44	3,00	1,26	-1,418	,159
	1000 TL ve daha az	51	3,33	1,03		
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	1000 TL üzeri	44	2,66	1,14	-1,653	,102
	1000 TL ve daha az	50	3,08	1,31		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	1000 TL üzeri	42	1,81	1,06	-1,515	,133
	1000 TL ve daha az	45	2,18	1,19		

\* $p < 0,05$



Tablo 4.14'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında görev yapılan okuldaki velilerin ortalama aylık geliri bakımından okul yöneticilerinin “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [t=-.926, p>.05], “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları” [t= -.185, p>.05], “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [t= -1.525, p>.05], “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [t= -.977, p>.05], “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [t= -.996, p>.05], “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [t= -1.497, p>.05], “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [t=-1.702, p>.05] ve “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [t=-1.418, p>.05], “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [t= -1.653, p<.05] ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” [t= -1.515, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri, görev yapılan okuldaki velilerin ortalama aylık geliri bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.2.10 Okul Yöneticilerinin “Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okulun Yıllık Geliri Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulun yıllık geliri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.15’de sunulmuştur.

**Tablo 4.15:** Okulun yıllık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Okulun Yıllık Geliri	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	30.000TL üzeri	21	3,38	0,92	,069	,945
	30.000TL ve daha az	74	3,36	0,94		

**Tablo 4.15 (Devam):** Okulun yıllık geliri bakımından okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	30.000TL üzeri	21	3,14	1,20	-,193	,848
	30.000TL ve daha az	74	3,19	0,90		
M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	30.000TL üzeri	21	3,14	0,91	-,958	,341
	30.000TL ve daha az	74	3,36	0,94		
M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	30.000TL üzeri	21	3,57	0,98	1,111	,269
	30.000TL ve daha az	74	3,30	1,00		
M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	30.000TL üzeri	21	3,05	0,97	-,445	,658
	30.000TL ve daha az	74	3,16	1,06		
M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	30.000TL üzeri	21	3,38	1,02	,482	,631
	30.000TL ve daha az	74	3,26	1,05		
M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	30.000TL üzeri	21	3,62	1,12	,886	,378
	30.000TL ve daha az	74	3,38	1,09		
M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	30.000TL üzeri	21	3,14	0,96	-,162	,871
	30.000TL ve daha az	74	3,19	1,20		
M9. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	30.000TL üzeri	21	3,10	1,30	,887	,377
	30.000TL ve daha az	73	2,82	1,23		
M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	30.000TL üst	20	1,90	0,97	-,444	,658
	30.000TL ve daha az	67	2,03	1,19		

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonucunda “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okulun yıllık geliri 30000 TL üzeri olan okul yöneticileri ile okulunun yıllık geliri 30000 TL ve daha az olan okul yöneticilerinin “M1. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” [ $t=.069$ ,  $p>.05$ ], “M2. Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyokültürel

düzeyle sahip ailelerin çocukları olmaları” [t= -.93, p>.05], “M3. Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması” [t= -.958 p>.05], “M4. Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları” [t=1.111, p>.05], “M5. Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları” [t= -.445, p>.05], “M6. Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları” [t=.482, p>.05], “M7. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması” [t=.866, p>.05] ve “M8. Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” [t=-.162 p>.05], “M9. Temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması” [t=.377, p<.05] ve “M10. Okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması” [t=.444, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenciden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri okulun ortalama yıllık geliri bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.3 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlara” İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Bu araştırmaya katılan Uşak ilinde görev yapan temel eğitim okulu yöneticinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.16’de sunulmuştur.

**Tablo 4.16:** Okul yöneticilerinin öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri (n=95).

“Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlar” İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS	Düzeyi
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	3,60	1,06	Çok
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	3,59	1,04	Çok
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	3,54	1,05	Çok
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	3,51	1,00	Çok
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	3,44	1,10	Çok
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	3,44	1,06	Çok
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	3,38	1,12	Orta
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	3,32	1,10	Orta

Tablo 4.16’de görüldüğü gibi, “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul yöneticileri “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi ( $\bar{X}=3.60$ ,  $SS=1.09$ ), “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi ( $\bar{X}=3.59$ ,  $SS=1.04$ )”, “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması ( $\bar{X}=3.54$ ,  $SS=1.05$ )”, “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması ( $\bar{X}=3.51$ ,  $SS=1.00$ )”, “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” ( $\bar{X}=3.44$ ,  $SS=1.10$ ), “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” ( $\bar{X}=3.44$ ,  $SS=1.06$ ) sorunlarıyla “çok” düzeyinde karşılaşmaktadırlar.

Buna karşın “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında temel eğitim okulu yöneticilerinin diğer sorunlara nazaran “M16.Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” ( $\bar{X}=3.324$ ,  $SS=1.13$ )” ve “M17.Velilerin okula maddi destek vermemesi” ( $\bar{X}=3.38$ ,  $SS=1.13$ )” sorunlarıyla “orta” düzeyde karşılaşmaktadırlar.

Bu araştırmadaki yönetici görüşlerine göre aslında veli kaynaklı sorunların oluşmasında velilerin maddi yetersizliklerinin çok etkili olmadığı söylenebilir.

#### 4.3.1 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okul Yöneticilerin Görevi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki görevi bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.17’de sunulmuştur.

**Tablo 4.17:** Okul yöneticilerinin görevi bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlar	Görev Türü	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	Müdür	33	3,09	1,04	-2,282	,025*
	Müdür Yrd.	61	3,62	1,10		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	Müdür	34	3,00	1,04	-4,008	,000*
	Müdür Yrd.	61	3,84	0,93		

**Tablo 4.17 (Devam):** Okul yöneticilerinin görevi bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	Müdür	34	3,21	0,98	-2,227	,028*
	Müdür Yrd.	61	3,67	0,98		
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	Müdür	34	3,56	1,08	-,253	,801
	Müdür Yrd.	60	3,62	1,06		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	Müdür	34	3,21	1,01	-1,638	,105
	Müdür Yrd.	61	3,57	1,07		
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	Müdür	33	3,15	1,15	-1,088	,279
	Müdür Yrd.	61	3,41	1,07		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	Müdür	34	3,29	1,19	-,548	,585
	Müdür Yrd.	61	3,43	1,09		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	Müdür	34	3,35	1,04	-1,676	,097
	Müdür Yrd.	61	3,72	1,02		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin okul müdürü olarak görev yapan okul yöneticilerine göre “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [ $t = -2.282, p < .05$ ], “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [ $t = -4.008, p < .05$ ] ve “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [ $t = -2.227, p < .05$ ] sorunlarına daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Buna karşın “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [ $t = -.253, p > .05$ ], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [ $t = -1.638, p > .05$ ], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” [ $t = -1.088, p > .05$ ], “M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi” [ $t = -.253, p > .05$ ] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [ $t = -1.676, p > .05$ ] görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.17’deki bulgular, okul yöneticilerinin öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar bakımından görüşlerinin okulunda müdür ya da müdür yardımcısı olarak görev yapmalarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu da

müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin veli kaynaklı problemlerle daha sık karşılaştıklarını düşündürebilir.

#### 4.3.2 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.18’de sunulmuştur.

**Tablo 4.18:** Okul yöneticilerinin mesleki kıdem bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenci Velisinden Kayna	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	15 yıldan az	33	3,61	1,12	1,100	,274
	15 yıl ve üzeri	61	3,34	1,09		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	15 yıldan az	33	3,58	1,06	,262	,794
	15 yıl ve üzeri	62	3,52	1,05		
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	15 yıldan az	33	3,58	0,94	,500	,618
	15 yıl ve üzeri	62	3,47	1,04		
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	15 yıldan az	33	3,76	0,87	1,089	,279
	15 yıl ve üzeri	61	3,51	1,15		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	15 yıldan az	33	3,58	0,97	,896	,372
	15 yıl ve üzeri	62	3,37	1,10		
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	15 yıldan az	33	3,24	1,03	-,496	,621
	15 yıl ve üzeri	61	3,36	1,14		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	15 yıldan az	33	3,36	0,96	-,097	,923
	15 yıl ve üzeri	62	3,39	1,21		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	15 yıldan az	33	3,76	1,03	1,155	,251
	15 yıl ve üzeri	62	3,50	1,04		

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında mesleki kıdemi 15 yıldan az olanlar ile mesleki kıdemi 15 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin “M11. Velilerin

öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [t=1.100, p>.05], “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [t=.262, p>.05], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [t=.500, p>.05], “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [t=1.089, p>.05], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [t=.896, p>.05], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” [t=-.496, p>.05], “M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi” [t=-.097, p>.05] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [t=1.155, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum mesleki okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlar bakımından görüşlerinin mesleki kıdem bakımından farklılaşmadığını göstermektedir.

#### 4.3.3 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Yöneticilik Yapma Süresi Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin yöneticilik yapma süresi bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.19’de sunulmuştur.

**Tablo 4.19:** Okul yöneticilerinin yöneticilik yapma süresi bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlar	Yöneticilik Yapma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	10 yıldan az	49	3,67	0,99	2,222	<b>,029*</b>
	10 yıl ve üzeri	45	3,18	1,17		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	10 yıldan az	49	3,67	0,88	1,314	,192
	10 yıl ve üzeri	46	3,39	1,20		
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	10 yıldan az	49	3,65	0,88	1,499	,137
	10 yıl ve üzeri	46	3,35	1,10		
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	10 yıldan az	48	3,75	0,91	1,449	,151
	10 yıl ve üzeri	46	3,43	1,19		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	10 yıldan az	49	3,61	0,93	1,630	,106
	10 yıl ve üzeri	46	3,26	1,16		

**Tablo 4.19 (Devam):** Okul yöneticilerinin yöneticilik yapma süresi bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	10 yıldan az	49	3,33	0,94	,068	,946
	10 yıl ve üzeri	45	3,31	1,26		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	10 yıldan az	49	3,37	1,05	-,103	,918
	10 yıl ve üzeri	46	3,39	1,20		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	10 yıldan az	49	3,78	0,94	1,828	,071
	10 yıl ve üzeri	46	3,39	1,11		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda yöneticilik yapma süresi bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [ $t=1.314$ ,  $p>.05$ ], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [ $t=1.499$ ,  $p>.05$ ], “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [ $t=1.449$ ,  $p>.05$ ], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [ $t=1.630$ ,  $p>.05$ ], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” [ $t=.068$ ,  $p>.05$ ], “M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi” [ $t=-.103$ ,  $p>.05$ ] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [ $t=1.828$ ,  $p>.05$ ] görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Buna karşın Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda yöneticilikte yapılan süre değişkenine göre okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri bağlamında sadece “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” maddesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t(93)=2.222$ ,  $p<.05$ ]. Buna göre okul yönetiminde 10 yıldan az süre yöneticilik görevi yapan okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.67$ ) okul yönetiminde 10 yıl ve üzeri yöneticilik yapan okul yöneticilerine ( $\bar{X}=3.18$ ) göre “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” sorunu ile daha fazla karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin yöneticilik yapma süresi bakımından farklılaştığı söylenebilir.



#### 4.3.4 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Mezun Oldukları Fakülte Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakülte bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.20’de sunulmuştur.

**Tablo 4.20:** Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte bakımından “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlar	Mezun Olunan Fakülte	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	Eğitim Fak.	65	3,40	1,12	-,474	,637
	Diğer Fak.	29	3,52	1,09		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	Eğitim Fak.	65	3,52	1,00	-,187	,852
	Diğer Fak.	30	3,57	1,17		
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	Eğitim Fak.	65	3,43	1,00	-1,071	,287
	Diğer Fak.	30	3,67	0,99		
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	Eğitim Fak.	64	3,52	1,14	-1,070	,287
	Diğer Fak.	30	3,77	0,86		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	Eğitim Fak.	65	3,35	1,08	-1,198	,234
	Diğer Fak.	30	3,63	1,00		
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	Eğitim Fak.	65	3,25	1,15	-,963	,338
	Diğer Fak.	29	3,48	0,99		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	Eğitim Fak.	65	3,37	1,11	-,124	,902
	Diğer Fak.	30	3,40	1,16		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	Eğitim Fak.	65	3,51	1,08	-1,134	,260
	Diğer Fak.	30	3,77	0,94		

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonucunda mezun olunan fakülte değişkeni bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” bağlamında “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [ $t=-.474$ ,  $p>.05$ ], “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [ $t=-.187$ ,  $p>.05$ ], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [ $t=-1.071$ ,  $p>.05$ ], “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [ $t=-1.070$ ,  $p>.05$ ], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [ $t=-1.198$ ,  $p>.05$ ], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” [ $t=-.963$ ,  $p>.05$ ], “M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi” [ $t=-.124$ ,  $p>.05$ ] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [ $t=-1.134$ ,  $p>.05$ ] görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkeni bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

Oysa “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul yöneticilerinin mezun olunan fakülte değişkeni bakımından farklılaşmanın olduğu, eğitim fakültelerinden mezun olanların diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticilerine göre daha az sorunla karşılaştıkları tespit edilmişti. Bu da eğitim formasyonunun öğrenci kaynaklı sorunlar yaşanmaması açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

#### **4.3.5 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Yönetimi Konusundaki Hizmet İçi Eğitime (HİE) Katılma Durumu Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitime (HİE) katılma durumu bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.21’de sunulmuştur.

**Tablo 4.21:** Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin eğitim yönetimi konusundaki hizmet içi eğitim katılma durumu bakımından ANOVA sonuçları.

Değişken	HİE Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	SS.	F	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	Hiç	16	3,63	1,26	1.333	.269
	1-2 kez	33	3,64	1,11		
	3-4 kez	22	3,36	0,95		
	5 kez ve üzeri	23	3,09	1,08		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	Hiç	16	3,94	0,77	1.739	.165
	1-2 kez	33	3,67	1,11		
	3-4 kez	22	3,32	1,17		
	5 kez ve üzeri	24	3,29	0,95		
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	Hiç	16	3,31	1,08	.734	.534
	1-2 kez	33	3,70	1,02		
	3-4 kez	22	3,50	1,01		
	5 kez ve üzeri	24	3,38	0,92		
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	Hiç	16	3,69	1,14	1.194	.317
	1-2 kez	33	3,82	0,92		
	3-4 kez	21	3,29	1,10		
	5 kez ve üzeri	24	3,50	1,14		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	Hiç	16	3,56	1,03	.781	.508
	1-2 kez	33	3,58	1,12		
	3-4 kez	22	3,45	0,96		
	5 kez ve üzeri	24	3,17	1,09		
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	Hiç	95	3,44	1,06	1.280	.286
	1-2 kez	16	3,00	1,26		
	3-4 kez	33	3,55	1,00		
	5 kez ve üzeri	21	3,10	1,04		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	Hiç	24	3,42	1,14	.600	.617
	1-2 kez	16	3,56	0,89		
	3-4 kez	33	3,45	1,20		
	5 kez ve üzeri	22	3,41	1,14		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	Hiç	24	3,13	1,15	1.311	.276
	1-2 kez	16	3,69	0,79		
	3-4 kez	33	3,82	1,04		
	5 kez ve üzeri	22	3,50	0,96		

Tablo 4.21'deki ANOVA sonuçlarına göre “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul yöneticilerinin “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [F=1.333, p>.05], “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [F=1.739, p>.05], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [F=.734, p>.05], “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [F=1.194, p>.05], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [F=.781, p>.05], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” [F=1.280, p>.05], “M17.Velilerin okula maddi destek vermemesi” [F=.600, p>.05] ve “M18.Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [F= 1.311, p>.05] görüşleri eğitim yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma sıklığı bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 4.21'deki bulgulara göre, “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri HİE alma sıklığı bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.3.6 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okuldaki Öğrenci Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda öğrenim gören öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.22’de sunulmuştur.

**Tablo 4.22:** Okuldaki öğrenci sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlar	Öğrenci Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	500 ve daha az	51	3,22	1,06	-2,152	,034*
	500'den fazla	43	3,70	1,10		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	500 ve daha az	52	3,19	0,97	-3,754	,000*
	500'den fazla	43	3,95	1,00		

**Tablo 4.22 (Devam):** Okuldaki öğrenci sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	500 ve daha az	52	3,27	1,01	-2,610	,011*
	500'den fazla	43	3,79	0,91		
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	500 ve daha az	51	3,51	1,10	-,854	,395
	500'den fazla	43	3,70	1,01		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	500 ve daha az	52	3,19	0,99	-2,605	,011*
	500'den fazla	43	3,74	1,07		
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	500 ve daha az	51	3,06	1,17	-2,575	,012*
	500'den fazla	43	3,63	0,93		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	500 ve daha az	52	3,08	1,17	-3,006	,003*
	500'den fazla	43	3,74	0,95		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	500 ve daha az	52	3,42	1,09	-1,739	,085
	500'den fazla	43	3,79	0,94		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okulunda 500’den fazla öğrenci sayısı bulunan okul yöneticilerinin öğrenci sayısı 500 ve daha az olan okul yöneticilerine göre “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [ $t(93)=-2.152$ ,  $p<.05$ ], “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [ $t(93)=-3.754$ ,  $p<.05$ ], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [ $t(93)=-2.610$ ,  $p<.05$ ], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [ $t(93)=-2.605$ ,  $p<.05$ ], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması” [ $t(93)=-2.575$ ,  $p<.05$ ], “M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi” [ $t(93)=-3.006$ ,  $p<.05$ ] görüşlerine daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre okulunda 500’ün üzerinde öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin okulunda 500 ve daha az öğrencisi bulunan okul yöneticilerine göre M11, M12, M13, M15, M16, M17’da belirtilen sorunlarla daha çok karşılaşmaktadırlar.

Buna karşın Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin okulunda 500’ün üzerinde öğrencisi

bulunan okul yöneticileri ile okulunda 500 ve daha az öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [t(93)= -.854, p>.05] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [t(93)= -1.739, p>.05], bağlamındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Özetle, okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda öğrenim gören öğrenci sayısı bakımından farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

#### 4.3.7 Temel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda görev yapan öğretmen sayısı bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.23’te sunulmuştur.

**Tablo 4.23:** Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından betimsel istatistik değerleri.

Değişken	Öğretmen Sayısı	n	$\bar{X}$	SS.
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	25'de az	48	3,35	1,04
	26-50 arası	26	3,46	1,14
	50'den fazla	20	3,60	1,23
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	25'de az	48	3,25	0,98
	26-50 arası	27	3,70	1,03
	50'den fazla	20	4,00	1,08
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	25'de az	48	3,35	0,98
	26-50 arası	27	3,59	1,05
	50'den fazla	20	3,75	0,97
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	25'de az	47	3,51	1,12
	26-50 arası	27	3,85	0,95
	50'den fazla	20	3,45	1,05
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	25'de az	48	3,23	1,04
	26-50 arası	27	3,63	1,11
	50'den fazla	20	3,70	0,98

**Tablo 4.23 (Devam):** Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından betimsel istatistik değerleri.

M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	25'de az	48	3,15	1,11
	26-50 arası	26	3,50	1,14
	50'den fazla	20	3,50	1,00
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	25'de az	48	3,08	1,16
	26-50 arası	27	3,74	0,94
	50'den fazla	20	3,60	1,10
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	25'de az	48	3,54	1,01
	26-50 arası	27	3,63	1,01
	50'den fazla	20	3,65	1,18

Tablo 4.23 incelendiğinde okulu yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda görev yapan öğretmen sayısı bakımından farklılaşmalar olduğu dikkat çekmektedir. Temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.24’de sunulmuştur.

**Tablo 4.24:** Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından ANOVA sonuçları.

Değişken		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	Gruplar arası	,876	2	,438	,355	,702
	Gruplar içi	112,241	91	1,233		
	Toplam	113,117	93			
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	Gruplar arası	8,991	2	4,496	4,371	<b>,015*</b>
	Gruplar içi	94,630	92	1,029		
	Toplam	103,621	94			
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	Gruplar arası	2,500	2	1,250	1,260	,288
	Gruplar içi	91,248	92	,992		
	Toplam	93,747	94			
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	Gruplar arası	2,536	2	1,268	1,130	,327
	Gruplar içi	102,102	91	1,122		
	Toplam	104,638	93			

**Tablo 4.24 (Devam):** Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından ANOVA sonuçları.

M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	Gruplar arası	4,456	2	2,228	2,030	,137
	Gruplar içi	100,975	92	1,098		
	Toplam	105,432	94			
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	Gruplar arası	2,946	2	1,473	1,225	,299
	Gruplar içi	109,479	91	1,203		
	Toplam	112,426	93			
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	Gruplar arası	8,706	2	4,353	3,652	,030*
	Gruplar içi	109,652	92	1,192		
	Toplam	118,358	94			
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	Gruplar arası	,227	2	,113	,103	,902
	Gruplar içi	100,763	92	1,095		
	Toplam	100,989	94			

Tablo 4.24'teki ANOVA sonuçlarına göre “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul yöneticilerinin “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [F=.355, p>.05], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [F=1.260, p>.05], “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [F=1.130, p>.05], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [F=2.030, p>.05], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması” [F=1.225, p>.05] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [F=.103, p>.05] görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum temel eğitim okulu yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında M11, M13, M14, M15, M16 ve M18'da ifade edilen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Buna karşın Tablo 4.24'teki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamındaki “M12.Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [F=4.371, p<.05] ve “M17.Velilerin okula maddi destek vermemesi” [F=3.652, p<.05] şeklindeki sorunlara ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.25'de sunulmuştur.



**Tablo 4.25:** Tukey HSD sonuçları.

Değişken	(I) Öğretmen Sayısı	(J) Öğretmen Sayısı	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	25'den az	26-50 arası	-,45370	,24398	,156
		50'den fazla	-,75000*	,26992	,018
	26-50 arası	50'den fazla	-,29630	,29921	,585
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	25'den az	26-50 arası	-,65741*	,26263	,037
		50'den fazla	-,51667	,29056	,183
	26-50 arası	50'den fazla	,14074	,32208	,900

\* $p < 0,05$

Tablo 4.25’da görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X} = 4.00$ ) okulunda 25’ten az öğretmen olan okul yöneticilerine ( $\bar{X} = 3.25$ ) göre “M12.Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” ilişkin görüşe daha çok katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 50’den fazla öğretmen olan okul yöneticilerinin okulunda 25’den az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine göre “Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” sorunuyla daha çok karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.25’daki Tukey HSD sonuçları okulunda 26-50 arası öğretmen olan okul yöneticilerinin ( $\bar{X} = 3.74$ ) okulunda 25’den az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine ( $\bar{X} = 3.08$ ) göre “M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi” ilişkin görüşe daha çok katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 26-50 arası öğretmen olan okul yöneticilerinin okulunda 25’den az öğretmen sayısı olan okul yöneticilerine göre “Velilerin okula maddi destek vermemesi” sorunuyla daha çok karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

#### 4.3.8 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okuldaki Görev Yapan Yönetici Sayısı Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulda görev yapan yönetici sayısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.26’de sunulmuştur.

**Tablo 4.26:** Okuldaki yönetici sayısı bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlar	İdareci Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	3'den az	50	3,16	1,04	-2,672	,009*
	3-5 arası	44	3,75	1,10		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	3'den az	50	3,12	0,90	-4,472	,000*
	3-5 arası	45	4,00	1,02		
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	3'den az	50	3,24	1,00	-2,829	,006*
	3-5 arası	45	3,80	0,92		
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	3'den az	49	3,41	1,12	-1,811	,073
	3-5 arası	45	3,80	0,97		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	3'den az	50	3,08	0,97	-3,749	,000*
	3-5 arası	45	3,84	1,02		
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	3'den az	49	2,94	1,11	-3,736	,000*
	3-5 arası	45	3,73	0,94		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	3'den az	50	3,06	1,11	-3,046	,003*
	3-5 arası	45	3,73	1,03		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	3'den az	50	3,42	1,07	-1,697	,093
	3-5 arası	45	3,78	0,97		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.26’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okuldaki yönetici sayısı bakımından okul yöneticilerinin “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan

beklenen bir olgu olarak görmesi” [t(93)=-1.811, p>.05] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [t(93)=-1.697, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>.05). Buna göre okulunda 3’den az yönetici bulunan okul yöneticileri ile okulunda 3-5 arası yönetici bulunan okul yöneticilerinin M14 ve M18 maddelerinde belirtilen öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır.

Buna karşın Tablo 4.26’de görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonucunda “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri bağlamında okulunda 3-5 arası yöneticisi bulunan okul yöneticilerinin okulunda 3’ten az yöneticisi bulunan okul yöneticilerine göre “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [t=-2.772, p<.05], “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [t=-4.472, p<.05], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [t=-2.829, p<.05], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [t=-3.749, p<.05], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” [t=-3.736, p<.05] ve “M17.Velilerin okula maddi destek vermemesi” [t=-3.046, p<.05] şeklindeki sorunlarla daha çok karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre okulunda 3-5 arası yöneticisi bulunan okul yöneticileri, okulunda 3’ten az yöneticisi bulunan okul yöneticilerine göre M11, M12, M13, M15, M16 ve M17’de belirtilen sorunlarla daha çok karşılaşmaktadırlar. Özetle, Tablo 4.26’daki bulgular okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okuldaki yönetici sayısı bakımından farklılaşmanın olduğunu göstermektedir.

#### **4.3.9 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Görev Yaptıkları Okuldaki Velilerin Ortalama Aylık Geliri Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki velilerin ortalama aylık geliri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.27’de sunulmuştur.

**Tablo 4.27:** Görev yaptıkları okuldaki velilerin ortalama aylık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlar	Okuldaki Velilerin Ortalama Aylık Geliri	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	1000 TL ve altı	51	3,51	1,05	,703	,484
	1000TL üzeri	43	3,35	1,17		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	1000 TL ve altı	51	3,75	1,04	2,120	,037*
	1000TL üzeri	44	3,30	1,02		
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	1000 TL ve altı	51	3,61	0,98	1,079	,283
	1000TL üzeri	44	3,39	1,02		
M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	1000 TL ve altı	50	3,96	0,90	3,796	,000*
	1000TL üzeri	44	3,18	1,08		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	1000 TL ve altı	51	3,49	0,99	,475	,636
	1000TL üzeri	44	3,39	1,15		
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik	1000 TL ve altı	50	3,80	0,97	5,089	,000*
Durumlarının yetersiz olması	1000TL üzeri	44	2,77	0,99		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	1000 TL ve altı	51	3,69	1,05	2,993	,004*
	1000TL üzeri	44	3,02	1,11		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	1000 TL ve altı	51	3,73	0,94	1,384	,170
	1000TL üzeri	51	3,51	1,05		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda görev yapılan okuldaki velilerin ortalama aylık geliri 1000TL üzeri olan okul yöneticileri ile ortalama aylık geliri 1000 TL ve daha az olan velilerin bulunduğu okulda görev yapan okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamındaki “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [ $t=.703$ ,  $p>.05$ ], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [ $t=1.079$ ,  $p>.05$ ], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [ $t=.475$   $p>.05$ ] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik

destek vermemesi” [t=1.384, p>.05] görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Buna karşın yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ortalama aylık geliri 1000 TL ve altında olan velilerin bulunduğu okulda görev yapan okul yöneticilerinin ortalama aylık geliri 1000 TL’nin üzerinde olan velilerin bulunduğu okulda görev yapan okul yöneticilerine göre “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” bağlamında “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [t=2.120, p<.05], “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [t=3.796, p<.05] ve “M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” [t=5.089, p<.05], “M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi” [t=2.993, p<.05] şeklinde ifade edilen sorunlarla daha çok karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre görev yapılan okuldaki velilerin aylık geliri değişkeni bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır.

#### 4.3.10 Okul Yöneticilerinin “Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlarına” İlişkin Görüşleri Okulun Yıllık Geliri Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerinin okulun yıllık geliri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.28’de sunulmuştur.

**Tablo 4.28:** Okulun yıllık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

Öğrenci Velisinden Kaynaklanan Sorunlar	Okulun Yıllık Geliri	n	$\bar{X}$	SS	t	p
M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	30.000TL üzeri	21	3,43	1,33	-,036	,972
	30.000TL ve daha az	73	3,44	1,04		
M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	30.000TL üzeri	21	3,71	1,23	,876	,383
	30.000TL ve daha az	74	3,49	1,00		
M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	30.000TL üzeri	21	3,57	1,29	,342	,733
	30.000TL ve daha az	74	3,49	0,91		

**Tablo 4.28 (Devam):** Okulun yıllık geliri bakımından okul yöneticilerinin “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşlerine ait t-testi sonuçları.

M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	30.000TL üzeri	21	3,62	1,12	,114	,910
	30.000TL ve daha az	73	3,59	1,05		
M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	30.000TL üzeri	21	3,52	1,17	,399	,691
	30.000TL ve daha az	74	3,42	1,03		
M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması	30.000TL üzeri	21	3,24	1,22	-,382	,704
	30.000TL ve daha az	73	3,34	1,07		
M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi	30.000TL üzeri	21	3,38	1,12	,009	,993
	30.000TL ve daha az	74	3,38	1,13		
M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	30.000TL üzeri	21	3,57	1,12	-,090	,929
	30.000TL ve daha az	74	3,59	1,02		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.28’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda okulun yıllık geliri 30.000 TL üzeri olan okul yöneticileri ile okulunun yıllık geliri 30.000 TL ve daha az olan okul yöneticilerinin “öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında “M11. Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” [ $t = -.036, p > .05$ ], “M12. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması” [ $t = .876, p > .05$ ], “M13. Velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” [ $t = .342, p > .05$ ], “M14. Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi” [ $t = .114, p > .05$ ], “M15. Velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi” [ $t = .399, p > .05$ ], “M16. Velilerin çoğunlukla sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması” [ $t = -.382, p > .05$ ] ve “M17. Velilerin okula maddi destek vermemesi” [ $t = .009, p > .05$ ] ve “M18. Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi” [ $t = -.090, p > .05$ ] görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin okul yönetiminde “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri okulun ortalama yıllık geliri bakımından farklılaşmamaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırma bulgularına göre Uşak ili merkez temel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetim sürecinde, öğrenci ve veli açısından çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Orta düzeyde de olsa araştırma bulguları okullarda öğrenciden ve velilerden kaynaklanan sorunların varlığını göstermektedir. Araştırmada, öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda problemlerin daha sıklıkla yaşandığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri, öğrenciden kaynaklanan sorunlar boyutunda çok düzeyinde karşılaşılan sorunun “ Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması ( $\bar{X}$  =3.43) olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra görece olarak; “Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri” ( $\bar{X}$  =3.37, SS=.93), “Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları ( $\bar{X}$  =3.36, SS=1.0)” ve “Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması ( $\bar{X}$  =3.32, SS=.94) Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması ( $\bar{X}$  =3.18)” sorunlarını da orta düzeyde karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Çınkır'ın (2010) araştırmasında; okul müdürleri öğrenci hizmetlerinin yönetimi ile ilgili olarak, okula ve derse karşı ilgisizliği, öğrenci motivasyonunun düşüklüğünü, yetersiz rehberlik ve yönlendirmeyi ve olumsuz öğrenci davranışlarını bu alanda en önemli sorunlar olarak belirtmektedir. Bu araştırmanın verileri ile uyumludur.

Bıkan (2008), araştırmasında öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak, disiplin yönetmeliğinin 2. Kademe öğrencilerinin sorunlarını çözmede yetersiz kalması sorunu ile sıklıkla karşılaşıldığını belirtmektedir. Bu da araştırmadaki “eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” sorunun nedeni olabileceği söylenebilir. Turan (2007) okul yönetimi sürecinde öğrenciden

kaynaklanan sorunları; öğrencilerin ortaöğretime yönlendirme çalışmalarının amacına ulaşmaması, sekizinci sınıf öğrencilerinin OKS hazırlık için ikinci yarıyılıda okula devamsızlıkları, okul sınırlarının dışında kalan öğrencilerinin kaydının yapılması için dışarıdan baskı yapılması olarak tespit etmiştir. Gümüşeli (2001) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrenci hizmetlerinin yönetimi alanında “okula devamsızlık” en sık karşılaşılan sorundur. Bu da araştırmadaki temel eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması problemiyle özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda yaşanan problemle paralel olduğu düşünülebilir. Araştırmada öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri orta düzeyde ve %38 oranındadır.

Araştırmada öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmalarının sorun kaynağı olarak çok düzeyde olduğu bulunmuştur. Çümen’in (2014) araştırmasında “Velilerin ekonomik durumlarından kaynaklanan sorunların varlığı” önermesinin yüksek düzeyde (= 3,79) gerçekleştiği ve müdürlerin; %28,2’sinin katılıyorum, %27,5’inin oldukça katılıyorum, %32,8’inin tamamen katılıyorum şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Müdürlerin %88,5’i okullarındaki velilerin ekonomik durumlarından kaynaklanan sorunların olduğunu, %11,5’i olmadığını belirtmiştir. Yine İstanbul ilinde yapılan bir başka çalışma olan Meşe’nin (2009) araştırmasında öğrenciden kaynaklanan sorunlar bağlamında okul müdürlerinin öğrencilerin farklı sosyo ekonomik ve kültürel yapıya sahip ailelerin çocukları olmaları sorunu ile sıklıkla karşılaştıklarını göstermektedir. Öğrenciden kaynaklanan sorunların öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıya sahip ailelerin çocukları olmaları yanında, okulların öğrenci sayıları ile öğrenciden kaynaklanan sorunlar arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Taşdan vd. (2013) araştırmasına göre, Kars’taki temel eğitim okullarında, öğrencilerden kaynaklanan en önemli sorunlardan biri öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmemeleri olarak bulunmuştur. Bu araştırmadaki öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması ( $\bar{X} = 3.43$ ), öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması ( $\bar{X} = 3.32$ ), sonuçları ile dolaylı olarak uyumlu olduğu düşünülebilir.

Temel eğitim okullarında öğrencilerden kaynaklanan yönetsel sorunların, yöneticilerin görevi, kıdemi, yöneticilik süresi, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısı ile



velilerinin aylık ortalama geliri ve okulun ortalama yıllık bütçesi, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analizde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Temel eğitim kurumlarında öğrencilerden kaynaklanan yönetsel sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinde, yöneticilerin görevi, kıdemi, öğrenci velilerinin aylık ortalama geliri ve okulun ortalama yıllık bütçesi değişkenlerine göre farklılaşmanın olmadığını göstermektedir.

2. Temel eğitim kurumlarında öğrencilerden kaynaklanan yönetsel sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinde, yöneticilik süresi, mezun olunan fakülte, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısı değişkenlerine göre farklılaşmanın olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, okulların toplam öğrenci sayılarının 0-500 arası %53,3 olduğu bulunmuştur. Okulunda 500'ün üzerinde öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin, okulunda 500 ve daha az öğrencisi bulunan okul yöneticilerine göre öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları, öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları, öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları, öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması, temel Eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması görüşlerine daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre okulunda 500'ün üzerinde öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin okulunda 500 ve daha az öğrencisi bulunan okul yöneticilerine göre yukarıda belirtilen sorunlarla daha çok karşılaştıkları söylenebilir.

Okulun öğrenci mevcudunun fazla olması, okulda personelden, okul ikliminden, öğrencilerden, yönetimden kaynaklanan sorunları artırır. Personel sayısındaki artışa paralel olarak sorunlar arttığı gibi öğrenci sayısındaki artış da yaşanan sorunları artırmaktadır. Öğrenci sayısı fazla olan okullar, farklı birçok sorunun yaşanabileceği yerlerdir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007: 445).

Aydemir (2013) araştırmasında; okul yöneticilerinin “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” a ilişkin görüşlerinde, okulundaki yönetici sayısı, öğretmen sayısı, okuldaki memur ve hizmetli sayısı değişkenleri bakımından anlamlı fark saptamıştır. Buna göre okulunda 3-5 yöneticiye sahip okul yöneticilerinin 3'ten az yöneticiye sahip olanlara göre; okulunda 25'ten fazla öğretmene sahip olanların 25'ten az olanlara göre ve okulunda 3 ve üzeri memur ve hizmetliye sahip olanların olmayanlara göre;

öğrenciden kaynaklanan sorunlarla daha çok karşılaştıklarını ve bu farklılığın anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla bire bir örtüşmektedir.

Öğrenci sayısının artışıyla birlikte öğretmen, personel ve yönetici sayısı da artmaktadır. Dolayısıyla bu artış, aynı zamanda okuldaki problemlerin de artması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, yönetici sayısı fazla olan okul yöneticilerinin; öğrenci, öğretmen ve yönetici sayısı az olan okul yöneticilerine göre öğrenci ve veli kaynaklı sorunlarla daha çok karşılaştıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda problemlerin daha sıklıkla yaşandığı tespit edilmiştir.

Kulu (2008) ise İstanbul ilinde yaptığı çalışmada, öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak; sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklanan sorunlarla sıklıkla karşılaştığını saptamıştır. Yine Çümen'in (2014) Zonguldak ili okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre; öğrenci mevcudu 500 ve üzeri okullarda çalışan müdürlerin, ikili eğitimin yapılıyor olmasından, okuldaki sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından, okuldaki öğrencilerin sayıca fazla olmasından kaynaklanan sorunların olduğuna; 500'ün altında öğrenci mevcudu olan okullarda çalışan müdürlerden daha çok inandıkları görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkeni bakımından farklılaştığı söylenebilir. Buna göre, eğitim fakültesi dışında fakültelerden mezun olan okul yöneticileri, eğitim fakültesi mezunlarına göre öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları, öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması ve okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması şeklinde ifade edilen sorunlarla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Aydemir (2013) araştırmasında da Fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olanlar, eğitim fakültesinden mezun olanlara göre öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere daha çok katılmışlardır. Esasen, öğretmenlik formasyonunu yeterli düzeyde alamayan eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun okul yöneticilerinin, öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunları algılayışlarında farklılıklar olabilecektir.

Oysa Çümen'in (2014) Zonguldak ili araştırmasına göre; okul müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar hakkındaki düşüncelerinde mezun olunan fakülte değişkenine göre bir farklılaşma görülmemektedir ( $p > 0,005$ ). Bu da mezun

oldukları fakülteler farklı olsa da okullarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili aynı düşünceye sahip olduklarını göstermektedir.

Bu araştırmaya göre okul yönetiminde 10 yıldan az süre yöneticilik görevi yapan okul yöneticilerinin 10 yıl ve üzeri yöneticilik yapan okul yöneticilerine göre okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması sorunu ile daha fazla karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde sadece okulumuzda taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması görüşünün yöneticilik yapma süresi bakımından farklılaştığı söylenebilir. Çümen (2014) araştırmasına katılan okul müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlarda, yöneticilik kıdemi değişkenine göre bir farklılaşma görülmektedir.

Temel eğitim kurumlarında okul yöneticisinin eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sayısı sonuçları, “temel eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olması”, “Milli eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması” farkının anlamlı olduğunu göstermektedir. Çümen’in (2014) araştırmasına göre “Okul müdürlerinin yeterli hizmet içi eğitime tutulmamasından kaynaklanan sorunlar vardır” önermesinin orta düzeyde (= 2,98) gerçekleştiği, müdürlerin; %40,5’inin katılıyorum, %18,3’ünün oldukça katılıyorum, %10,7’sinin tamamen katılıyorum şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Müdürlerin %69,5’i okul müdürlerinin yeterli hizmet içi eğitime tutulmamasından kaynaklanan sorunların olduğunu, %30,5’i olmadığını belirtmiştir. 5 ve 5’ten fazla yönetim alanında hizmet içi eğitim alan yöneticilerin, eğitim ve öğretim ile ilgili yönetsel sorunlarının, 5’ten az yönetim alanında hizmet içi eğitim alan yöneticiler arasında anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Aydemir (2013) Uşak ili araştırmasında ise, eğitim yönetimi konusunda 3-4 kez hizmet içi eğitime katılan okul yöneticilerinin hiç katılmayan okul yöneticilerine göre öğrenciden kaynaklanan sorunlara daha çok katıldıklarını göstermektedir. Buna göre eğitim yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma sayısının yöneticilerin sorun algılama düzeylerini artırdığı söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre, “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul yöneticileri, velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi ( $\bar{X}=3.60$ ,  $SS=1.09$ ), velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi ( $\bar{X}=3.59$ ,  $SS=1.04$ ), velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması

( $\bar{X}$  =3.54, SS=1.05), velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması ( $\bar{X}$  =3.51, SS=1.00), velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması ( $\bar{X}$  =3.44, SS=1.10), velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi ( $\bar{X}$  =3.44, SS=1.06) sorunlarıyla “çok” düzeyinde karşılaşmaktadırlar. Buna karşın “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında temel eğitim okulu yöneticilerinin diğer sorunlara nazaran velilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması ( $\bar{X}$  =3.324, SS=1.13) ve velilerin okula maddi destek vermemesi ( $\bar{X}$  =3.38, SS=1.13) sorunlarıyla “orta” düzeyde karşılaşmaktadırlar.

Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin aslında velilerin ekonomik durumlarının zayıf olmasından ve okula yeterli maddi destek vermemesinden daha çok, velilerin ilgisizliğinden rahatsız oldukları söylenebilir.

Erkenekli'nin (2014) Gölbaşı ortaokul yönetici ve öğretmenler üzerinde yaptığı yönetsel sorunlar araştırmasında, yöneticilerin iş yükünün artmasının sebepleri arasında “velilerin çocuklarıyla ve okulla ilgisiz olması” bulgusuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada, veli-öğrenci-okul işbirliğinin eksik olmasının eğitim ve öğretimi olumsuz etkilediği görüşü dile getirilmiştir. Velilerin çocukları ile yeterince ilgilenmemesi, öğrenci-veli-okul işbirliğinin yeterince oluşmamasına neden olmaktadır. Velilerin çocuklarıyla ilgilerinin olmaması; öğrencinin devam problemlerine, okulun sosyal-kültürel-sportif faaliyetlerine katılamamasına ve sosyal çevre ile kucaklaşmamasına sebeptir. Bu durum öğrenci başarısını olumsuz etkilemekte, idarecileri endişelendirmektedir. Yine Çümen'in (2014) araştırmasına göre “Velilerin ekonomik durumlarından kaynaklanan sorunların vardır” ve “Velilerin okulla yeterli işbirliği içinde bulunmamasından kaynaklanan sorunlar vardır” önermelerinin, yüksek düzeyde karşılaşılan sorunlar olarak algılandığı tespit edilmiştir.

Taşdan vd.(2013) tarafından Kars'taki okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre toplumdan ve okul çevresinden kaynaklanan en önemli üç sorun, velilerin ekonomik durumlarının zayıf olması, velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması ve öğrencilerin ailelerinden yeterli ilgi görmemeleri olarak ifade edilmiştir. Yine Demirbulak'ın (2000) yaptığı çalışmada gelir düzeyi düşük ailelerin okuldaki veli toplantılarına daha az ilgi duydukları görülmüştür.

Buna karşın “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında temel eğitim okulu yöneticilerinin diğer sorunlara nazaran velilerin çoğunlukla sosyo-

ekonomik durumlarının yetersiz olması ( $\bar{X}=3.324$ ,  $SS=1.13$ ) ve velilerin okula maddi destek vermemesi ( $\bar{X}=3.38$ ,  $SS=1.13$ ) sorunlarıyla “orta” düzeyde karşılaşmaktadırlar. Porsuk’un (2010) araştırmasındaki sonuçlara göre yöneticilerin %62’sinin okul- aile ilişkilerinde yaşanan sorunları orta düzeyde algıladıkları görülmektedir. Araştırmada velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaya isteksiz olması %37 olarak bulunmuştur. Turan (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre velilerin okul aile birliği çalışmalarına katılmada isteksiz olması (%46.6) olarak belirtilmiştir.

Aydemir’in (2013) araştırmasına göre öğretmenler, yöneticilerden, ailelerin çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri konusunda çalışmalar yapmasını beklemektedirler. Kaya (2006) ya göre şiddetin toplumda yer bulmasının önemli nedenlerinden biri de, eğitim düzeyinin düşüklüğüdür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında aile içi iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü ailelerde şiddet daha az yaşanmaktadır. Başaran’ın (2008) araştırma bulguları dikkate alındığında anne-babanın birlikte-boşanmış ve anne-babadan birinin ölme durumuna göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri en yüksekten en düşüğe doğru sıralaması yapıldığında; anne-babadan biri ölmüş olan öğrenciler birinci sırada, boşanmış aileden gelen öğrenciler ikinci sırada ve saldırganlık düzeyi en düşük olan öğrencilerin anne-babalarının birlikte olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri öğrenciye dönük çalışmalarında bu sıralamayı dikkate almalıdırlar. Risk grupları oluşturularak bu gruplara göre çalışmalar planlanmalıdır.

Çınkır’ın (2010) araştırmasında sorunlu öğrencilerin velilerinin ilgisizliğini, önemli sorun kaynağı olarak okul dışı kaynaklı özellikle de ailelerden kaynaklı sorunları görmektedir. Okul dışı kaynaklı sorunlar arasında ise “ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması ( $\bar{X}=4.2$ )” ile “velilerin okula ve eğitime karşı ilgisizliği ( $\bar{X}=4.5$ )” ve “eğitime destek konusunda isteksizlikleri( $\bar{X}=4.0$ )” en önemli sorunlar olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri öğrenci hizmetleri ile ilgili olarak ise sorunlu öğrencilerin velilerinin ilgisizliğini ( $\bar{X}=4.0$ ) bu alanda en önemli sorun olarak belirtmişlerdir.

Bu araştırmada, velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmamalarının, eğitim düzeylerinin düşük olmasının, öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmamalarının, eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmelerinin ve okul aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemelerinin okul

yöneticileri tarafından çok karşılaşılan velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlar olduğu anlaşılmıştır. Çümen'in (2014) Zonguldak ili okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre; "Velilerin okulla yeterli işbirliği içinde bulunmamasından kaynaklanan sorunlar vardır" önermesinin yüksek düzeyde (= 3,67) gerçekleştiği ve %32,1'nin oldukça katılıyorum, %26,7'sinin tamamen katılıyorum şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Müdürlerin %84,7'si okullarındaki velilerin okulla yeterli işbirliği içinde bulunmamasından kaynaklanan sorunların olduğunu, %15,3'ü olmadığını belirtmiştir. Veliler okula çoğunlukla çocuklarıyla ilgili şikâyet, parasal yardım istenmesi, öğrencinin notunun bildirilmesi, uyarı vb. nedenlerle çağrıldıklarını düşünmektedirler. Araştırmada okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu velilerin okulla yeterli işbirliğinde olmamalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler.

Gedikoğlu'nun (2005) araştırmasına göre; velilerin okula maddi destek vermemesi %39,1 oranında olup, yüksek düzeyde bir sorundur. Bu araştırmaya göre velilerin okula maddi destek vermemesi orta düzeyde bir sorun oluşturmaktadır. Bu da Uşak ili temel eğitim okulu velilerinin, okullara yeterli maddi destekte bulunduğunu ya da yöneticilerin velilerin maddi destekte bulunmamasını çok önemli bir sorun olarak görmediklerini düşündürülebilir.

Bu araştırmada velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması çok %32,6 olarak bulunmuştur. Meşe'nin çalışmasında (2009), yöneticiler velilerden kaynaklanan sorunlarla sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Okul müdürleri bu boyutta en sık karşılaştıkları sorunu velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde aradan geçen sürede gerek eğitim politikalarının gerekse okul yöneticilerinin, velileri yeterince eğitime çekemediklerini düşündürülebilir. Veliler, eğitimi sadece okuldan beklemektedir ya da eğitimin bir parçası olması konusunda yeterli bilgiye sahip bulunmamaktadır. Balkar (2009), okul veli işbirliğine ilişkin çalışmasında araştırmaya katılan velilerin çoğunluğunun okullarda okul veli işbirliğine sürecinden kısmen memnun olduklarını, bir kısmının da hiç memnun olmadığını saptamıştır. Okul veli işbirliğinin sadece velilerden beklenmesinin, yetersiz işbirliği ve etkileşimin, toplantıların sadece not öğrenme amaçlı olmasının okul veli işbirliğinin istenilen seviyeye çıkaramadığını belirtmektedir.

Helvacı'nın (2010) yaptığı araştırmada, okullarda değişim girişimlerinin önemli engellerden birisinin de velilerin yetersizliklerinden kaynaklanan engeller olduğunu ortaya koymuştur. Bu engeller bağlamında ise, velilerin ekonomik açıdan yoksunluğu, velilerin okullara değişim ve yenilik için maddi destek vermemeleri, değişim veya yeniliğe karşı olumsuz tutumları (hazır olmamaları-gerekli görmemeleri, duyarsız olmaları, isteksiz olmaları vs.) olduğu saptanmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Porsuk (2010) Denizli merkez temel eğitim okulu yöneticileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri orta düzeydedir. Veli boyutundan kaynaklanan sorunların daha sık görüldüğünü tespit eden Porsuk, velilerin okulla yalnızca çocukları ile ilgili bir sorun olduğunda görüşmek istemesini, velilerin çocuk eğitimi konusunda bilgili olmamasını, velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasını yöneticilerin en önemli sorunlar olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Bu sonuç çalışma bulgularıyla uyumludur.

Araştırma sonuçlarına göre temel eğitim kurumlarında velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlarla ilgili, yöneticilerin görevi, yöneticilik yapma süresi, okuldaki öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, yönetici sayısı ve velilerin ortalama aylık geliri değişkenlerine göre yönetici görüşlerinde farklılaşmanın olduğunu; kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sayısı ve okulun ortalama yıllık bütçesi değişkenlerine göre ise farklılaşmanın olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğrenci sayısı, yönetici sayısı ve öğretmen sayısı fazla olan okullarda görev yapan yöneticilerin veli kaynaklı sorunlarla daha fazla karşılaştıklarını düşündürmektedir. Öğrenci sayısının artışıyla sorunların artışında paralellik olduğu söylenebilir.

Porsuk (2010) araştırmasında, veli boyutunda yaşanan sorunlarla ilgili "öğrenci sayısı" değişkenine göre yönetici görüşlerinde farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Öğrenci sayısı 1-500 arası olan okul yöneticilerinin 500-1000 arası öğrencisi olan okul yöneticileriyle sorun algılama düzeylerinde farklılık olmadığını; fakat 1-500 arası öğrencisi olan okul yöneticilerinin sorun algılama düzeylerinin 1000 ve üzeri öğrencisi olan okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun gerekçesi olarak da öğrenci sayısı fazla yöneticilerin veli çokluğu

nedeniyle yeterli ilişkinin sağlanamayacağı düşüncesinden hareketle okul-aile ilişkilerini daha az önemsedikleri tezini ileri sürmüştür.

Temel eğitim kurumlarında okul yöneticisinin “yönetici olarak toplam hizmet süresi” değişkenine göre “velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması” görüşüne katılma farkının anlamlı olduğunu göstermektedir. Okuldaki yöneticilik süresi 10 yıldan az olanlar, yöneticilik süresi 10 yıldan fazla olanlara göre; velilerin, öğrencilerin öğrenme sürecine daha az katkıda bulduklarını düşünmektedir.

“Öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin okul müdürü olarak görev yapan okul yöneticilerine göre “velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması, velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması, velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması” sorunlarına daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bunda müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin öğrenci ve velilerle daha çok muhatap olmasının etkili olduğu ve dolayısıyla bu sorunlarla daha çok karşılaştığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre; ortalama aylık geliri 1000 TL ve altında olan velilerin bulunduğu okulda görev yapan okul yöneticilerinin ortalama aylık geliri 1000 TL'nin üzerinde olan velilerin bulunduğu okulda görev yapan okul yöneticilerine göre “öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması, velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi, velilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması, velilerin okula maddi destek vermemesi şeklindeki sorunlarla daha çok karşılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu da ailenin gelir durumu ile eğitim durumu, okul ile işbirliği, okula maddi destek sağlama arasında paralellik olduğunu göstermektedir.



## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Uşak ilinde bulunan temel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine göre yönetsel iş ve işlemlerde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan ulaşılan sorunlara aşağıda yer verilmektedir.

Araştırmada temel eğitim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar olmak üzere iki boyutta incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, Uşak merkez temel eğitim okulu yöneticilerinin öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar yaşadıklarını; öğrenci kaynaklı sorunlarla orta düzeyde karşılaşıırken; veli kaynaklı sorunlarla çok düzeyinde karşılaştıklarını düşündürmektedir. Temel eğitim okulu yöneticileri, öğrenci kaynaklı sorunlardan öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması sorunuyla çok düzeyinde karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra görece olarak; öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri, öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları, öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması ve Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması sorunlarını da orta düzeyde karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Yine temel eğitim kurumlarında öğrencilerden kaynaklanan yönetsel sorunlar araştırma sonuçlarına göre öğrenciden kaynaklanan sorunlar bağlamında yöneticilerin görüşlerinde, yöneticilik süresi, mezun olunan fakülte, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısı değişkenlerine göre yönetici görüşlerinde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre “Öğrenci velisinden kaynaklanan sorunlar” bağlamında okul yöneticileri, velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi, velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi, velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması, velilerin öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması, velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması, velilerin okul-aile birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi sorunlarıyla “çok” düzeyinde karşılaşmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre temel eğitim kurumlarında velilerden kaynaklanan yönetsel sorunlarla ilgili, yöneticilerin görevi, yöneticilik yapma süresi, okuldaki öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, yönetici sayısı ve velilerin ortalama aylık geliri değişkenlerine göre yönetici görüşlerinde farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Araştırmada literatür taramasından elde edilen bilgiler, örgüt yönetimi dünyada görülen bir yenilenme ve bilinçlendirme hareketinin sürekli devam ettiğini göstermektedir. Türkiye’de ise örgüt yönetimi alanında insan temelli yaklaşım tercih edilerek yeni gelişmeler bu yaklaşım paralelinde yapılmaya çalışılmaktadır.

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler:

1. Öğrencilerin geleceğe dönük planlarını daha net ortaya koyabilmesi ve öğrencilerin bu yönde daha iyi motive edilebilmesi amacıyla aile, meslek odaları, sektör yöneticileri ve çalışanları ile daha planlı ve meslekleri tanıtıcı programlar organize edilebilir.
2. Parçalanmış aileden gelen çocuklara psikolojik destek daha fazla sağlanabilir. Öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası ve vazgeçilmezi hissettirecek faaliyetler ve programlar düzenlenebilir.
3. Milli eğitim politikaları planlanırken eğitim çalışanlarının ve velilerin daha fazla katılımı sağlanabilir. Bu konuda üniversitelerle de iş birliği yapılabilir.
4. Problemlerin yaşanmasında en önemli kaynağın, okullardaki öğrenci sayılarının fazla olması probleminin olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının fazla olduğu, öğretmen sayısının ve yönetici sayısının fazla olduğu okullarda öğrenci kaynaklı problemlerin daha sıklıkla yaşandığı, araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Öğrenci sayısı çoğaldıkça doğal olarak farklı sosyokültürel çevreden gelen öğrenci sayısı da artmaktadır. Bu da okulda yöneticileri problemlerle karşı karşıya getirmektedir. Bu

problemlerin en aza indirilmesi için öğrenci sayılarının azaltılması, mahalli okulların çoğaltılması sağlanabilir.

5. Uluslararası alanda önemli gelişmelerin merkezi olmuş ülkelerdeki eğitim uygulamalarının incelenerek, uygun görülen uygulamaların sosyal, ekonomik ve kültürel yapı da göz önünde bulundurularak ülkemize adapte edilmesi sağlanabilir.
6. Modern ve gelişmiş bir topluma ulaşmanın en temel noktasını örgütler ve örgüt üyeleri oluşturmaktadır. Bu nedenle, daha refah ve kaliteli bir yaşam sürmek için örgüt üyelerinin kendi örgütlerinin faaliyetleri ile ilgili öneriler, ikazlar ve uyarılar yapabilmeleri önem taşımaktadır. Bu sayede örgütsel sessizlik örgüt iklimine dönüşmeyecektir. Eğitime bütün ortakların katılımını sağlayacak okul içinde ve dışında programlar düzenlenmelidir. Bu programlarda ortak aktiviteler düzenlenmelidir.
7. Ekonomik yapının getirdiği zorluklara yönelik olarak özellikle insanlar ile birebir bağlantılı olan örgütler gibi sorunlu bir çalışma ortamının olduğu örgütlerde, bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, çalışanlara psikolojik destek verebilecek psikologların ya da sosyal hizmet uzmanlarının çalıştırma zorunluluğu yasalarla sağlanabilir.
8. Eğitimin üyeleri olan öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici arasındaki iyi bir iletişim ve sağlıklı bir diyalog ortamının bulunması, ödüllendirme, performans değerlendirme kriterlerinin adil işleme, kararlara katılım sisteminin oluşturulması ve etik değerlere önem verilmesi, örgütte güvene dayalı bir iklimin oluşturulması, eğitimi olumlu yönde etkileyecektir.
9. Daha sağlıklı ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulabilmesi için yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin; hatta okulun bulunduğu sosyal çevrenin de dahil edileceği bir eğitim planlaması yapılmalıdır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde sadece öğrenci değil; veli ve sosyal çevre de göz önünde bulundurulmalıdır. Velileri ve sosyal çevreyi eğitimi destekleyecek projelerle bir araya getirmeli, eğitimin sadece okulda gerçekleşen bir faaliyet olmadığı gerçeği ve bilinci verilmelidir. Okulda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin aktif rol alacağı etkinlikler düzenlenerek veli okula yani eğitime çekilmelidir.

10. Okul yöneticilerinin düzenli aralıklarla yönetim ile ilgili eğitim eksikliklerinin tespit edilerek; içerik açısından nitelikli hizmet içi eğitimlere tabi tutulması gerekir. Özellikle eğitim yönetimi alanında bu çalışmaların yapılması gerekmektedir.
11. Bu araştırmada Uşak ili resmi temel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenci ve veli kaynaklı sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, daha kapsamlı bir hale getirilip, ortaöğretim kurumları da araştırmaya dahil edilerek bir anket çalışması yapılabilir.
12. Uşak ilinde yapılan çalışmada, daha önce farklı illerde yapılan benzer araştırmalardan farklı olarak okul yöneticilerinin, velilerin okula maddi destek sağlaması konusunda çok sıkıntı yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Ancak velilerin eğitime ve okula olan ilgileri ile öğrencilerinin eğitimine katkıda bulunması konusunda sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bunun için Uşak ili Milli Eğitim yöneticileri ve temel eğitim okulu yöneticileri, velilere dönük daha fazla sosyal ve kültürel aktiviteler düzenleyerek; veliyi ve aileyi eğitimin içine sadece maddi olarak değil her yönüyle eğitimin parçası haline getirecek çalışmalar yapmalıdır.
13. Öğrenci, öğretmen, veli ve sosyal çevrenin de araştırmaya dahil edildiği bir araştırma yapılabilir.
14. Eğitim paydaşlarının diğer paydaşlardan eğitim ile ilgili beklentilerinin tespitine dönük çalışmalar yapılabilir. Ortaya çıkan sonuçlar, tespit edilen beklentiler paylaşılabilir.
15. Öğrenciler ve veliler üzerinde yapılacak çalışmalar ile de sorun kaynakları tespit edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıklan, A. Şişman, M. ve Turan, S. (2012). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Adem, M. (2001) Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği, Ankara
- Akat, İ. (1984). *İşletme Yönetimi*, İzmir: Üçel Yayınevi
- Akbaşlı, S., ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,19
- Akyüz, H (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. M.E. B. Yayınları, Ankara.
- Aral, N, Kandır, A ve Yaşar, M.C. (2002). *Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar: Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. 2.Baskı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S.(2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2)*, 349-368
- Ataklı, A. (1997). *İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi*, İstanbul: MEB Yayınları
- Aydemir, N. (2013).İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, İstanbul: Alfa Yayınları
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık

- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Aydın, İ. (2004). *Okul Çevre İlişkileri*. Özden, Y. (Ed.). Eğitim ve Okul Yöneticiliği (162-185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. ve Helvacı M.A.(2010). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimi* Ankara: Öncü Kitap
- Aydoğan, S. (2011). *Yönetim ve İlkeleri*, İzmir: Hv. Tek. Ok. K.lığı Basımevi
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul (Kuram Uygulama ve Araştırma)*. Ankara: Yavuz Dağıtım
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler* (4.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*, Birinci Cilt: Klasik ve Neo- Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri, 3. Basım, İstanbul: Avcıol Basım-Yayın
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*, Ankara: Anadolu Üniversitesi EBF Yayınları No: 108, A.Ü. Basımevi
- Başaran, İ.E. (1992). *Eğitime Giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*, (5. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası
- Başaran, İ.E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yay.
- Başaran, İ.E., Çinkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Benligiray, S. (2005). *Büro Yönetimi*, 9. Basım, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Bıkan, N. (2008). *İlköğretim Okullarında Yönetim ve Sorunları Üzerine Yönetici Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bildik, B. (2009). Liderlik Tarzları, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 10. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Siyasal Kitapevi
- Can, H. ve Güney, S. (2007). Genel İşletme, Ankara: Arıkan Basımevi
- Çalık, T. (1997). *Eğitim Yönetimi*. Küçükahmet, L. (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çalık, T. ve Şirin, H. (2012). *Eğitimle İlgili Hizmetler*. Özdemir, S. (Ed.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (203-213). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2012). *Öğretimle İlgili Hizmetler*. Özdemir, S. (Ed.). Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi (215-229). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2012). *Okulun Parasal Kaynaklarının Yönetimi*, Özdemir, S. (Ed.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (s.231-245). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. Erişim tarihi: 25 Şubat 2013, [http:// www.ilkogretim-online.org.tr](http://www.ilkogretim-online.org.tr)
- Çelik, V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri. Erişim tarihi: 18 Ağustos 2015, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Çümen, S. (2014). Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri(Zonguldak İl Örneği).Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkasımoğlu, N. ve Erdoğan Ç.(2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Cilt:16 Sayı:3, 399-431.

- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı: 51.
- Deniz, V. (1997). Temel Eğitim Okulu Müdürlerinin Eğitim Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliklerinin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Doğan, S. (1997). *Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Küçükahmet, L. (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Dönmez, B. (2012). *Personel Hizmetleri, Öğrenci Hizmetleri*, Özdemir, S. (Ed.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (s.161-177). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erkenekli, S. (2014) Gölbaşı'nda Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Sorunları Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). Eğitim Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1. Sayı 1*. Haziran 2005.
- Genç, N. (1997). *Zirveye Götüren Yol: Yönetim*, İstanbul: Timaş Yayınları
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul İlindeki Temel eğitim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Doçentlik Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Yılında İlköğretim Okulu Müdürleri Çalışma Ortam ve Koşulları, Sorunları, Bireysel ve Mesleki Özellikleri. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayın No: YTÜVAK. FE.DK-2002-2003.
- Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi



- Helvacı, M.A. (2004). *Bir Sistem Olarak Okul*. Erçetin, Ş.Ş.(Ed.). İlk Günden Başöğretmenliğe (s.303-320). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Helvacı, M.A. (2007). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmaları
- Helvacı, M.A. (2010).Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (222 S.K.), Resmi Gazete, 10705; 12.01.1961.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (6287 S.K.). Resmi Gazete, 28261; 11.04.2012.
- Kandır, A. (1991). Okul öncesi eğitim kurumlarında 4–6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları
- Karip, E. (2004).*Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı*. Özden, Y. (Ed.). Eğitim ve Okul Yöneticiliği(ss.1-39). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi*. (6.baskı). Ankara: Bilim Yayınları
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*. 151
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*, 9. Basım, İstanbul: Beta Yayınları
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. Erişim tarihi: 23 Ağustos 2015 [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/164/kolay.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm)
- Koparal, C. (2004). *Yönetim Organizasyon*, 2. Basım, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları Milli Eğitim Temel Kanunu, (1739 S.K.), Resmi Gazete, 14574; Haziran 1973.

- Kulu, M. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlükler. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meb (1994). *Okul öncesi eğitimi*, Ankara: Okul Öncesi Eğitim Genel Müd.
- Meb (1997). Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete, Sayı: 2342, 16/8/1997
- Meb (1996). *XV. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Meb (1999). *XVI. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Meb (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Resmi Gazete, 25212; 27.08.2003.
- Meb (2010). *Tebliğler Dergisi*. Sayı:2639-EK, Cilt:73, Aralık 2010.
- Meb (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Resmi Gazete, 28573; 28.02.2013.
- Meb (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik*. Resmi Gazete, 29026;10.06.2014.
- Meb (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Resmi Gazete, 29072;26.07.2014
- Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz, K. (2010). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Meşe, Ü. (2009). İlköğretim Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları İdari Sorunlar (Bahçelievler Örneği). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Oğuzkan, S. ve Oral, G. (1996). Orta dereceli kız teknik okulları okul öncesi eğitimi. Devlet Kitapları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Oktay, A. (1994). Çeşitli ülkelerde okul öncesi eğitim. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oktay, A. (2004). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem, İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimden temel eğitime geçiş projesi. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi. 01.Şubat 2007, Antalya. İstanbul: Neta Matbaacılık ve Reklam Hizmetleri.
- Özgüven, İ. (2000). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberlik. Ankara: PDREM Yayınları
- Özsoy, Y. (1989). Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi. Anadolu Üniversitesi Ders Kitapları Yayınları. Eskişehir.
- Porsuk, A.(2010). Denizli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul Aile İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Denizli
- Porsuk, A. ve Kunt, M.(2012) Denizli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul Aile İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 31, 203-218*
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları
- Sarıtaş, M. (2007). *Okulda Yönetimsel İş ve İşlemler*. Keskinlikç, K. (Ed.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi(4.Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Senemoğlu, N.(1994).Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30*
- Sarice, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar (Esenler İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sevinç, M. (2003). Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezgin, F (2012).Okul Yöneticisi ve Liderlik. Özdemir, S.(Ed.)Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (4.baskı s.77-108). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1)*
- Şıvgın, N. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Şişman, M. (2009). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Özden, Y. (Ed.). Eğitim ve Okul Yöneticiliği (s.99-145). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M., Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şirin, H (2012). *Okul ve Özellikleri*. Özden, Y. (Ed.). Eğitim ve Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K. ve Karakaya V.(2013). Okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında karşılaşılan yönetim sorunlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (24), 95-113
- Taymaz, H. (2007).Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thompson, B. (1995). *The New Manager's Handbook*, Çeviri: Diker V. (2002) Yeni Yöneticinin El Kitabı, İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Torun, Z. K. (1998). Yönetim Kuramlarında, Katılma, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4/6, 51-52.
- Turan, H. (2007). Çankaya İlçesi'nde Görev Yapan İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Sorun Çözme Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Türk, E.(2002). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*, Ankara: T.O.D.A.İ. Enstitüsü
- Yavuzer, H. (1999). Ana-baba ve çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayıncılık

Yılmaz, S. (1990). Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinliklerin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, N.(2003). Türkiye’ de okul öncesi eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yurdakul, N. B. (2011). *Yönetimde Davranış Bilimleri*, İzmir: Hv. Tek. Ok. K.lığı Basımevi



## EKLER

1. **Ek-A:** Temel Eğitim Kurumu Yöneticilerine Uygulanan Anket Formu ..... 128
2. **Ek-B:** Anket Uygulama İzin Onayı ..... 130



## EK A.1: Anket Formu

### TEMEL EĞİTİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI ÖĞRENCİ VE VELİ KAYNAKLI YÖNETSEL SORUNLAR ANKETİ

Sayın Okul Yöneticisi,

Size sunulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise okul yöneticisinin öğrenci ve veli kaynaklı yönetimde karşılaştığı sorunlara ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen anket formuna isminizi yazmayınız. Her ifadeye katılma düzeyinizi karşısında bulunan ölçeği işaretleyerek belirtiniz.

Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak; hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Yunus BARKAHAN  
THK Üniversitesi  
İşletme Y. Lisans Öğrencisi

#### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER

1-GÖREVİNİZ

Müdür  Müdür Başyardımcısı  Müdür Yardımcısı

2-ÖĞRENİM DURUMUNUZ

Ön lisans  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

3) MESLEKİ KIDEMİNİZ:

1-4 yıl  5-9 yıl  10-14 yıl  15 yıl ve üzeri

4) YÖNETİCİ OLARAK TOPLAM HİZMET SÜRENİZ:

1-3 yıl  4-6 yıl  7-9 yıl  10 yıl ve üzeri

5) MEZUN OLDUĞUNUZ FAKÜLTE VEYA YÜKSEK OKUL:

Eğitim Yüksek Okulu  Eğitim Fakültesi  Fen-Edebiyat Fakültesi

Diğer, lütfen belirtiniz.....

6) EĞİTİM YÖNETİMİ İLE İLGİLİ YÜKSEK LİSANS YAPTINIZ MI?

Evet  Hayır

7) EĞİTİM YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KAÇ TANE HİZMETÇİ EĞİTİM PROGRAMINA KATILDINIZ ?

Hiç katılmadım  1-2 kez katıldım  3-4 kez katıldım  5 kez ve üzeri katıldım

8) OKULUNUZUN TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI:

0-500 ( ) 501-1000 ( ) 1001-1500 ( ) 1500 üzeri ( )

9) OKULUNUZDA GÖREV YAPAN TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI:

1-25 ( ) 26-50 ( ) 51-75 ( ) 75 üzeri ( )

10) OKULUNUZDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ SAYISI:

1-2 ( ) 3-5 ( ) 6-8 ( ) 8 üzeri ( )

11) OKULUNUZ VELİLERİNİN ORTALAMA AYLIK GELİRLERİ:

0-1000 TL ( ) 1001-1500 TL ( ) 1501-2000 TL ( ) 2000 TL üzeri ( )

12) OKULUNUZUN BİR YILLIK ORTALAMA BÜTÇESİ:

1000-30.000 TL ( ) 30.001-60.000 TL ( ) 60.001-100.000 TL ( ) 100.000 TL üzeri ( )

## BÖLÜM II

### TEMEL EĞİTİM OKULU YÖNETSEL SORUNLAR ÖLÇEĞİ:

Açıklama: Aşağıda Temel Eğitim Okullarında görev yapan okul yöneticilerinin okul yönetimde karşılaştıkları öğrenci ve veliden kaynaklanan yönetsel sorunları ifade eden maddeler yer almaktadır. Bir okul yöneticisi olarak bu maddelere ne derecede katıldığınızı, maddelerin karşısındaki ölçek içerisinde yer alan parantezlere çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.

**Tablo A.1:** Sorun olma derecesi.

1. ÖĞRENCİLERDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR		HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	PEK ÇOK
1	Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında istenmeyen davranışlar göstermeleri	0	0	0	( )	0
2	Öğrencilerin farklı ekonomik, sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin çocukları olmaları	0	0	0	( )	0
3	Öğrencilerin öğrenme güdülerinin düşük olması	0	0	0	( )	0
4	Öğrencilerin parçalanmış aile yapısına sahip olmaları	0	0	0	( )	0
5	Öğrencilerin okul araç ve gereçlerini kullanmada sorumsuz davranmaları	0	0	0	( )	0
6	Öğrencilerin sınıf içi ve dışında fazla özgürlükçü yapıya sahip olmaları	0	0	0	( )	0
7	Öğrencilerin geleceğe dönük planlarının olmaması	0	0	0	( )	0
8	Milli Eğitim politikalarının daha çok öğrenci merkezli olması	0	0	0	( )	0
9	İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması	0	0	0	0	0
10	Taşınmalı öğrenci sayısının fazla olması	0	0	0	0	0
Öğrencilerden kaynaklanan başka sorunlar varsa belirtiniz.....						
2. ÖĞRENCİ VELİLERİNDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR		HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	PEK ÇOK
11	Velilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmaması	0	0	0	( )	0
12	Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	0	0	0	( )	0
13	Velilerin Öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaması	0	0	0	( )	0
14	Velilerin eğitimi sadece öğretmen-okuldan beklenen bir olgu olarak görmesi	0	0	0	( )	0
15	Velilerin Okul Aile Birliği etkinliklerine ilgi göstermemesi	0	0	0	( )	0
16	Velilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması	0	0	0	( )	0
17	Velilerin okula maddi destek vermemesi	0	0	0	( )	0
18	Velilerin öğrencilere yeterince psikolojik destek vermemesi	0	0	0	( )	0
Öğrenci Velilerinden kaynaklanan başka sorunlar varsa belirtiniz.....						



## Ek-B: Anket Uygulama İzin Onayı



T.C.  
UŞAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508/42/673735  
Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda  
Araştırma İzni

14/02/2014

Sayın :Yunus BARKAHAN  
Ulubey Anadolu Meslek Lisesi  
Ulubey / UŞAK

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)  
b) 29/01/2014 tarih ve 406077 sayılı dilekçeniz.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezi ve ilçelerinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi(a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak Yöneticilerin Karşılıkları Öğrenci Veli Kaynaklı Yönetimsel Sorunlar değerlendirme anketi uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Ömer BULUT  
İl Millî Eğitim Müdürü

ADI-SOYADI	UNVANI	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Yunus BARKAHAN	Yüksek Lisans Öğrencisi	Yöneticilerin Karşılıkları Öğrenci Veli Kaynaklı Yönetimsel Sorunlar	29/01/2014 406077

13.02.14

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8842-a08e-3883-b384-cb35 kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü / UŞAK  
Kurtuluş Mh. Enstitü Sk No:11  
e-posta: ıstatistik64@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: O.DERCİ /Şef  
Tel: (0276) 223990-177  
Faks: (0276) 2233989

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Yunus BARKAHAN  
Uyruğu : Türkiye Cumhuriyeti  
Doğum Yeri ve Tarihi : Yeşilova 29.09.1974  
Medeni Hali : Evli  
Adres : Fatih Mahallesi, Ertuğrul Gazi Caddesi, UŞAK  
E-Posta Adresi : ybarkahan@gmail.com  
İletişim : 505 452 39 98

### EĞİTİM

Lise : Konya Atatürk Sağlık Meslek Lisesi 1992  
Lisans : Selçuk Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakóltesi  
Türk Dili ve Edebiyatı 1997  
Yüksek Lisans : Türk Hava Kurumu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü -İşletme

### MESLEKİ DENEYİM

Konya Dr. Faruk Sukan Doğum ve Çocuk Hastanesi, Sağlık Memuru, 1992-1999  
Konya Ticaret Borsası İlköğretim Okulu, Öğretmen, 1999-2002  
Konya Selçuklu Lisesi, Öğretmen, 2002-2004  
Uşak Ş.A.K Anadolu Öğretmen Lisesi, Öğretmen, 2002-2008  
Uşak Hasan Zeki Boz Lisesi, Müdür, 2008-2010  
Uşak/Ulubey Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Müdür Yardımcısı,2010-2015

### YABANCI DİL

İngilizce