

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ANAOKULLARI YÖNETİCİLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE  
KARŞILAŞTIKLARI YÖNETSEL SORUNLAR  
(ADİYAMAN VE MALATYA ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Şinasi DOĞAN**

**İşletme Anabilim Dalı**

**İşletme Programı**

**EYLÜL 2014**

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ANAOKULLARI YÖNETİCİLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE  
KARŞILAŞTIKLARI YÖNETSEL SORUNLAR  
(ADİYAMAN VE MALATYA ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Şinasi DOĞAN**

**1203810181**

**İşletme Anabilim Dalı**

**İşletme Programı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TAŞAR**

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 1203810181 numaralı yüksek lisans öğrencisi, Şinasi DOĞAN ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “ANAOKULLARI YÖNETİCİLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI YÖNETSEL SORUNLAR: ADIYAMAN VE MALATYA ÖRNEĞİ” başlıklı tezini, aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

**Tez Danışmanı** : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TAŞAR  
Adıyaman Üniversitesi



**Jüri Üyeleri** : Yrd. Doç. Dr. Kemal TEKİN  
Türk Hava Kurumu Üniversitesi



Yrd. Doç. Dr. Murat AYAN  
Adıyaman Üniversitesi



Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TAŞAR  
Adıyaman Üniversitesi



**Tez Savunma Tarihi:** 24 Eylül 2014

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

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “ANAOKULLARI YÖNETİCİLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI YÖNETSEL SORUNLAR: ADIYAMAN VE MALATYA 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.

  
18.09.2014

Şinasi DOĞAN

## ÖNSÖZ

Bireyin eğitim-öğretim hayatını etkileyen belli başlı dönemler vardır. Bu dönemlerden biri de okul öncesi dönemdir. Son yıllarda okul öncesi dönemin öneminin farkındalığının artması sonucunda gerek merkezi gerekse yerel yönetimler tarafından özellikle okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma ve eğitim kalitesini artırma amaçlı birçok çalışma yapılmaktadır. Tabii ki yapılan yenileştirme, geliştirme ve yaygınlaştırma çalışmaları türlü sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu araştırmada okul öncesi kurum yöneticilerinin karşılaştıkları yönetsel sorunların neler olduğu ve bu sorunlarla yöneticilerin demografik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sorunların çözümüne ışık tutacağı umulmaktadır.

Tezin gerçekleşmesinde beni destekleyerek başaracağıma inanan ve bilgileri ile rehberlik eden değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Taşar' a ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim. Çalışma süresince ilgisiz bıraktığım çocuklarım Salih ile Ayşe'ye ve eşim Canan Doğan'a, gösterdikleri hoşgörüden dolayı teşekkür ederim.

Eylül 2014

Şinasi DOĞAN

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
GİRİŞ.....	1
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>5</b>
<b>1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>5</b>
1.1 Yönetim.....	5
1.2 Kamu Yönetimi.....	8
1.3 Yönetim Süreci.....	10
1.4 Eğitim Yönetimi.....	17
1.5 Okul Yönetimi.....	21
1.6 Okul Öncesi Eğitim.....	27
1.6.1 Okul öncesi eğitim kavramı.....	27
1.6.2 Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi.....	31
1.6.3 Okul öncesi eğitimin önemi.....	35
1.6.4 Okul öncesi eğitimin amacı.....	39
1.7 Okul Öncesi Eğitimin Sorunları.....	41
1.8 Okul öncesi Eğitimin Yönetimsel Sorunları.....	47
1.9 İlgili Çalışmalar.....	51
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>59</b>
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>59</b>
2.1 Araştırma Modeli.....	59
2.2 Evren ve Örneklem.....	59
2.3 Veri Toplama Araçları.....	60
2.4 Verilerin Çözümlemesi.....	60
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>61</b>
<b>3. BULGU VE YORUMLAR.....</b>	<b>61</b>
3.1 Araştırmaya Katılan Anaokulu Yöneticilerinin Demografik Özellikleri.....	61
3.2 Anaokulu Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlara Dair Görüşlerinin İncelenmesi.....	65
3.3 Anaokulu Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	65
3.4 Yöneticilerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Yönetimsel Sorunların İncelenmesi.....	66
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>70</b>
<b>4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>70</b>
4.1 Sonuç.....	70
4.2 Öneriler.....	73

4.2.1 Uygulayıcılara yönelik öneriler .....	73
4.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler .....	74
<b>KAYNAKÇA</b> .....	76
<b>EKLER</b> .....	87
Ek-A: Anaokulları Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar (Adıyaman ve Malatya Örneği).....	88
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	91

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1</b>	: Anaokulu yöneticilerinin cinsiyet dağılımları.....	61
<b>Tablo 2</b>	: Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin görev türü dağılımları.....	61
<b>Tablo 3</b>	: Yöneticilerin öğrenim durumu dağılımları.....	62
<b>Tablo 4</b>	: Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin kıdem durumlarına göre dağılımları.....	62
<b>Tablo 5</b>	: Anaokulu yöneticilerinin yöneticilik yapma sürelerine göre dağılımları.....	62
<b>Tablo 6</b>	: Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları.....	63
<b>Tablo 7</b>	: Yöneticilerin mezun hizmet içi alma durumlarına göre dağılımları.....	63
<b>Tablo 8</b>	: Anaokulu yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımları.....	63
<b>Tablo 9</b>	: Yöneticilerin görev yaptıkları okulların bütçelerine göre dağılımları.....	64
<b>Tablo 10</b>	: Okulların personel sayılarına göre dağılımları.....	64
<b>Tablo 11</b>	: Yönetimsel sorunlara dair yönetici görüşlerinin betimleyici istatistikleri.....	65
<b>Tablo 12</b>	: Yönetimsel sorunlar alt boyutları arasındaki ilişkiler.....	65
<b>Tablo 13</b>	: Yönetimsel sorunların cinsiyete göre ilişkisinin incelenmesi.....	66
<b>Tablo 14</b>	: Yönetimsel sorunların görev türüne göre ilişkisinin incelenmesi.....	67
<b>Tablo 15</b>	: Yönetimsel sorunların yöneticilik süresine göre ilişkisinin incelenmesi.....	67
<b>Tablo 16</b>	: Yönetimsel sorunların hizmet içi eğitim alma durumuna göre ilişkisinin incelenmesi.....	68
<b>Tablo 17</b>	: Öğrenci sayıları, bütçe ve görevli personel sayıları ile algılanan yönetimsel sorunlar arasındaki ilişkiler.....	69



## ÖZET

### ANAOKULLARI YÖNETİCİLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI YÖNETSEL SORUNLAR (ADİYAMAN VE MALATYA ÖRNEĞİ)

DOĞAN, Şinasi

Yüksek Lisans, İşletme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TAŞAR

Eylül 2014, 103 Sayfa

Gerçekleştirilen bu çalışmada anaokullarında görev yapan yöneticilerin, okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar, bu sorunlar arasındaki ilişkiler ve nedenlerinin ne olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2013-2014 öğretim yılında Adıyaman ili merkez ve ilçeleri ile Malatya merkez ilçede bulunan anaokullarında görev yapan 103 yöneticinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar ile ilgili görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen 33 maddelik likert tipi bir ölçme aracı kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 17 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri çözümlene sürecinde, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t testi, Pearson korelasyonu ve Spearman korelasyonlarından faydalanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre anaokulu yöneticilerinin yönetsel olarak en az sorun yaşadıkları alanların “Genel İdari Hizmetler” ve “Okul Bütçesi” olduğu belirtilmişken en fazla sorun yaşanan alanların ise “Eğitim Öğretim” ve “Personel Hizmetleri” olduğu görülmüştür. Yaşanan yönetsel sorunların birbirleri ile yakından ilintili oldukları görülmüştür. Okula dair bazı değişkenlerin ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarının yaşanan yönetsel sorunlar üzerinde

anlamli etkisinin olduğu grlmŖtr. Daha sonrasında, elde edilen bu bulgular ilgili alan yazın ışığında tartıŖılmıŖtır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul ncesi Eğitimi, Okul Yönetimi, Yönetim Süreçleri, Anaokulu Yöneticileri, Anaokulu Yöneticilerinin Sorunları.

## **ABSTRACT**

### **THE ADMINISTRATIVE PROBLEMS THAT PRESCHOOL DIRECTORS ARE CONFRONTED (ADIYAMAN AND MALATYA EXAMPLE)**

DOĞAN, Şinasi

Master, Department of Management

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Hüseyin TAŞAR

September 2014, 103 Pages

In the current study, the levels of managerial problems faced by preschool administrators were investigated. Additionally, the relationships among those problems and the possible reasons for those problems were also investigated. Within that respect, in the education year 2013-2014, 103 administrators working in different preschool level institutions in different districts of Adıyaman and Malatya were given a survey. The research design of the study was descriptive in its nature. During the study, a data collection tool composed by 33 likert type item was developed by the researcher and used as an instrument. The collected data were analyzed by SPSS statistical analysis software. During the data analysis process, percentage, frequency, standard deviation, t test Pearson correlation and Spearman correlation statistics were utilized. Based on the obtained findings, the least faced managerial problems were faces in “General Managerial Services” and “School Budget” sub-dimensions while most faced managerial problems were seen in “Educational-Instructional” and “Personal Services” sub dimensions. Additionally, it was found that, the managerial problems were highly related to each other and co-exist. Moreover, in-service training and some variables related to the school is highly

related to the managerial problems faced. Finally, the obtained findings were discussed in the light of the current literature.

**Keywords:** Preschool Education, School Administration, Administrative Processes, Preschool Administrators, The Problems of Preschool Administrators.

## GİRİŞ

### 1. Problem Durumu

Eğitim sistemindeki okulların görevi bireyi, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmektir. Eğitim sistemimiz içerisinde en önemli eğitim kurumlarından birisi de hiç kuşkusuz okul öncesi eğitimi veren anaokullarıdır. Anaokullarındaki yöneticiler okul yönetiminde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar.

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, hem organizasyonların yapısının, hem de çalışanların görev ve rollerinin ciddi anlamda değişmesine sebebiyet vermiştir. Sosyal değişimin merkezinde bulunan eğitim kurumları ve bu kurumlarda çalışan yöneticilerin de bu hızlı değişmeden etkilendikleri söylenebilir. Eğitim yöneticisinin bu türde bir değişimden etkilenmemesi mümkün değildir ve ayrıca eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine adapte olabilmesi, kendisinden beklenen rolleri oynayabilmesine bağlı bulunmaktadır. Toplumda bu türdeki değişme ve gelişmelerin etkisinde kalan eğitim kurumları ve yöneticilerinin de bu değişmelerle paralel olarak görevlerini yürütmeleri ve aynı şekilde adapte olmaları gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel fonksiyonu, toplumu oluşturan fertlerin topluma adaptasyonunu sağlamak, onları iş ve yaşama hazırlamak olduğuna göre eğitimin, toplumun diğer sistemlerinden ne çok geride, ne de çok ileride olmaması önem arz etmektedir (Taymaz, 1997).

Bir milletin varlığını sürdürebilmesi için yaşamsal bir önem taşımakta olan eğitim kurumlarının, yöneticiliği de büyük önem arz etmektedir. şüphesiz böylesine ulvi bir amacı bulunan eğitim kurumlarının yöneticilerinin işlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecektir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların sayısı ve türü; okulun türüne, okulun bulunduğu yere, okulun yapısal özelliklerine, görev türüne, personel sayısına, öğrenci sayısına, ekonomik imkânlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu sorunların irdelendikten sonra çözümü üzerinde bilimsel araştırmalar yapılması,

günümüzde eğitim alanında çok tartışılan sorunların giderilebileceği düşünülmektedir.

Yönetici, okulun eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşması için gerekli insan ve maddi kaynakların temin edilmesinden ve bu kaynakların en etkin şekilde kullanılmasından sorumlu olan baştaki çalışandır. Yöneticinin temel görevi okulu, eğitim programlarında yer alan hedeflere uygun olarak yönetmektir. Okul yöneticisi bu görevi icra ederken öğretmen, eğitim uzmanı, sekreter, hizmetli vb. maddi kaynaklardan faydalanır (Fidan, 1990).

Okul öncesi eğitim veren kurumlarda görev yapan yöneticiler okul yönetiminde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Okul yöneticilerini etkili bir okul yönetimi konusunda zorluğa iten nedenlerin başında, sorumlulukları ölçüsünde yetkilerinin olmaması gelmektedir. Diğer bir sorun da okul yöneticilerinin yönetici olmadan önce okul yönetimi konusunda yeterli bir eğitim almamış olmalarıdır. Okul yönetimiyle ilgili mevzuatın da yeterince açık ve anlaşılır olmaması nedeniyle okul yönetimi konusunda uygulamalarda farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Tüm bu sorunlara ilaveten okulların devletten yeterince mali destek alamamaları, en temel ihtiyaçlarını yerel imkânları ile karşılamak zorunda bırakılmalarına neden olmaktadır. Bu durum ise mesleğin itibarına onarılması zor zararlar vermektedir. Taşar (2009), gelişmiş ülkelerde eğitimin finansmanı genellikle bölge ve yerel, kısmen merkezi yönetim, gelişmekte olan ülkelerde ise daha çok merkezi, kısmen de yerel birimler eliyle finanse edildiğini belirtmektedir.

Okul yönetiminin yapısı ve yöneticilerin mesleki ve kişisel nitelikleri, eğitimin verimliliği ve kalitesi üzerinde etkilidir. Okulda olumlu bir çalışma ortamının yaratılmasında okul idaresine önemli görevler düşmektedir. Okul amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için, okuldaki öğrencilerin başarılarının artırılması için, okul yöneticileri öğrencilerin başarıları üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir ve önemli katkılarda bulunma imkânına sahiptir (Balcı, 1998).

Okul yöneticisinin değişmeye liderlik etmesi, okullar arasında bilgi alış verişini düzenlemesi gibi etkinlikler, diğer eğitim personelini etkilemekte ve yeniliğin daha kolay bir şekilde yayılmasına neden olmaktadır. Okul yöneticisi okulundaki değişim ihtiyacının farkına varmalı ve hemen bu konuda lokomotif görevi görmelidir. Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçek bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözebilecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Bursalıoğlu, 2000).

Okul yöneticisinin temel görevi öğretim liderliği olup; kendisinden okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi beklenmektedir. Yönetici etkili olmak istiyorsa grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır. Yönetici liderin en önemli görevi ise örgüt amaçları ile grup amaçlarını bağdaştırmaktır (Kaya, 1993).

## 2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada ele alınan problem: "Anaokullarında görev yapan yöneticilerin, okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar ve bu sorunların sahip oldukları değişkenlerle ilişki durumu nedir?" sorusu oluşturmaktadır.

## 3. Alt Problemler

- a. Anaokullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar nelerdir?
- b. Anaokullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlarla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- c. Anaokullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlarla yöneticilerin yöneticilik pozisyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- d. Anaokullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlarla yöneticilik süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- e. Anaokullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlarla almış oldukları hizmet içi eğitimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- f. Öğrenci sayıları, okul bütçesi ve okuldaki görevli personel sayıları ile yönetsel sorunlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

## 4. Çalışmanın Önemi

Bu araştırmada toplanacak olan veriler doğrultusunda, eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin, okul yönetiminde ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların nedenleri üzerinde değerlendirmelerin yapılması mümkün olacaktır.

## 5. Sınırlılıklar

- a. Araştırma 2013-201014 öğretim yılıyla sınırlıdır.
- b. Araştırmanın kapsamına giren konular; anaokulu yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri oluşturmıştır.
- c. Araştırma, Adıyaman ili merkez ve ilçelerindeki resmi anaokulları ile Malatya ili merkez ilçelerindeki resmi anaokullarındaki yöneticiler ile sınırlıdır.

## 6. Varsayımlar

- a. Araştırmada görüşleri alınan anaokulu yöneticileri ölçme aracında yer alan maddelere içtenlikle yanıt vermişlerdir.
- b. Araştırmada kullanılan ölçme aracı çalışmanın amacına uygundur.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1 Yönetim

İnsanların toplu yaşama geçmeye başlamalarıyla yönetim kavramı ön plana çıkmıştır. İnsanların kişisel hedeflerini bırakıp ortak hedeflere yönelmeleri diğer bir deyişle birtakım hedeflere birlikte ulaşma, başkalarına iş gördürme ve yardım sağlama ile gerçekleşebilir. İşi yaptıran yöneten, işleri yapan da yönetilen olarak ifade edilebilir (Dalay, 2001, s.3).

Tarihçi Dantel A. Wien örgüt ve yönetim düşüncesinin başlangıcını, M.Ö. 5000’li yıllara kadar götürmektedir” (Aktan, 2003, s.1). Ancak yönetimin ayrı bir bilim dalı olarak incelenmesi son yüzyılın ürünüdür. Amerika Birleşik Devletleri’nde bilimsel yönetim akımının başlamasıyla yönetimde bilimsel dönemin başladığı bilinmektedir. Ortak hedeflerini gerçekleştirmek üzere insan gruplarının önce işbirliği ve daha sonra da kendi içlerinde iş bölümü yaparak yöneten- yönetilen ya da önder- izleyiciler türünde hedef için birlikte hareket ettikleri her yer ve zamanda yönetim kavramı var olmuştur (Genç, 2005, s.31).

Yönetim; belli bir takım hedeflere ulaşmak için başta insanlar olmak üzere, parasal imkanları, demirbaşları, hammadde, yardımcı malzemeleri ve zamanı uyum içerisinde, verimli ve etkili olarak değerlendirebilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin bütününe karşılık gelmektedir (Eren, 2003, s.3).

İnsanoğlunun yer aldığı bütün organizasyonlarda genelleştirilmiş bir davranış şekilleri ve bir organizasyonun belirlenen politikalarını uygulamak için devam ettirdiği etkinliklerin düzen içerisinde sokulma yolları yönetimin kapsamına girmektedir. Ayrıca, bir organizasyon içerisinde, önceden belirlenmiş hedefleri

gerçekleştirecek işleri yapmak için bir arada bulunan insanları organize edip eş güdümlü bir şekilde eyleme geçirme süreci de yönetim olgusunu ortaya koymaktadır (Balcı ve Aydın, 2001).

Bir örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü yönetimin temelini teşkil eder (Erdoğan, 2000).

Başaran (2000)'a göre, bir örgütün amaçlarına ulaştırılacak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirmek yönetim sürecinin özünü teşkil eder. Bu süreçte yönetimin başındaki kişi ya da kişiler aktif rol oynamaktadır. Yönetimin başlamasıyla birlikte bir grubu belli amaç doğrultusuna eşgüdümleyen ve denetleyen yöneticilere, bu uğurda iyi çalışacak insanlara gerek duyulmuştur. Bu işlevi yerine getirecek kişi de yöneticidir. Yönetici, yönetim işini gerçekleştiren, yönetim alanındaki bireyler arasında belirli bir amaca yönelmiş etkileşim ve iletişim ortamı oluşturan, geliştiren, çalışmalara nezaret eden, kısaca temel yönetim fonksiyonlarını gerçekleştiren kişidir (Fındıkçı,1996).

Önceden ne yapacağını öngörülmesi kolay olmayan insanın toplumsal varlığının ön koşulu olan diğer bireylerle ilişkilerini, onların bir takım koşullar altındaki davranışlarını ele alması itibariyle yönetim olgusu oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir (Güçlü, 2003, s.63).

Önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için öncelikle insan kaynakları olmak üzere, parasal imkânları, fiziksel imkanları, kullanılan malzemeleri, kaynakları ve yardım edici malzemeler ve her şeyden önce zaman etkenini birbiriyle uyumlu ve etkili kullanmaya fırsat verecek kararlar alma ve bunların uygulanması süreçlerinin tamamı yönetim biliminin doğasını teşkil eder (Koçel, 2005, s.18).

Evrensel bir süreç olan (Akat ve Budak, 2002) yönetimin, insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli bir biçimde kullanılması olarak tanımlandığında, özünde insanı etkilemenin var olduğu görülmektedir. İnsanı etkilemede izlenen yaklaşımların insanın doğasına ilişkin sayıtlılara dayandığı, yönetsel davranışların temelinde insanın doğasına ilişkin varsayımların önemli olduğu bilinmektedir (Aydın,2005:71).

İnsanlara iş yaptırma veya iş yaptırabilme sanatı olarak tanımlanabilir. Daha geniş anlamda ise, örgütte önceden saptanan amaçlara ulaşmak için kaynakların

organize edildiği ve gelecekteki etkinliklerin belirlenmesi amacıyla sonuçların değerlendirildiği bir süreçtir. Hangi tanım kullanılırsa kullanılsın, binlerce yıldır bireylerin olduğu kadar uygarlıkların da başarısı için gerekli olan anahtar etken, yönetim olmuştur (Şimşek, 2008).

Başkalarının gücünden yararlanarak bir işi gerçekleştirme teknik, beşeri ve kavramsal olarak üç bileşenli olan bir etkinlikler topluluğuna olan yönetim süreci içerisinde yöneten kişinin işlevsel uzmanlık alanını, beşeri boyut insan bileşenini ve son olarak kavramsal boyut ise yöneticinin örgütün tamamını, bir bütün olarak algılamasına karşılık gelmektedir (Koçel, 2005, s.20).

Yönetim kavramının bu seviyede yeni olmasının sebebi, geçtiğimiz çağı kapatan endüstri devriminden önceki dönemde üretime dayalı büyük kuruluşların olmamasıdır. Bu açıdan ele alındığında endüstri devriminin başlamasına kadarki köklü geçmişi, “işletme öncesi devir” ve “bilimsel öncesi devir” olarak ifade etmek yerindedir. Fakat bu geçmiş devirlerde de yöneten ve yönetilen kişi ve toplulukların var olduğu dikkate alınırsa, yönetim kavramının çok eski tarihlerde hatta ilk çağlarda bile var olduğunu söylemek mümkün olabilir (Ertürk, 2009, s.5).

Yönetim kültürü ve yapısında meydana gelen tüm değişimler uygulama alanıdır. Yönetimi, örgüt hedeflerinin etkili ve verimli olarak başarılabilmesi gayesiyle planlama, organizasyon, yürütme, koordinasyon, kontrol ve eğitim işlevleri ile ilgili, kavram ilke, kuram, model ve tekniklerin, sistematik ve bilinçli bir şekilde beceri ile uygulanması ile ilgili etkinliklerin tamamı olarak ifade etmek mümkün olabilir (Genç, 2005, s.32).

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri için, örgütte yer alan bireylerin gereksinimleri ile örgüt amaçları arasında bir denge kurulması gerekir. İnsanların eylemlerde bulunmasının temel nedeni gereksinimleridir ve insanlar çok çeşitli gereksinimlere sahiptir. Bu gereksinimlerin bir kısmını insan kendi başına karşılar, büyük bir kısmını da örgüt adı verilen yapılar altında diğer insanlarla yaptıkları iş birliği sonucunda karşılarlar. İnsan gereksinimleri, bireysel amaçları ortaya çıkarır. Dolayısıyla yönetimin en temel görevlerinden biri de, örgütte yer alan bireylerin amaçları ile örgütün amaçları arasında bir denge kurup, bunları karşılamaktır (Şimşek, 2008).

Örgütlerin belirli amaçlara ulaşabilmeleri için ana bileşen insan kaynakları olmak üzere üretim faktörlerini, bilgiyi ve zamanı birbirleriyle uyumlu, verimli ve

etkin kullandıracak, kararların alınması ile uygulanması süreçlerinin var olması etkili yönetimin en önemli göstergelerinden birisidir (Deniz, Demirel ve Ramazanoğlu, 2008, s.117).

Birbirlerini tamamlayarak yönetim bilimini geliştiren ve eğitim yönetimini de önemli derece etkileyen yönetim yaklaşımları genel olarak, klasik yönetim yaklaşımları, neo-klasik yönetim yaklaşımları ve modern yönetim yaklaşımları başlıkları altında toplanmaktadır.

Klasik yönetim yaklaşımlarında iş görenlerin ekonomik açıdan ödüllendirilmesine, prim esasına dayanan bir motivasyon sisteminin kullanılmasına, kararların üst kademeler tarafından alınmasına, işlerin ayrıntılı şekilde planlanmasına ve kontrol edilmesine önem verilmektedir (Gürgen, 1997).

Neo-klasik yönetim teorisinde insan, her şeyden önce sosyal bir varlıktır. Bu akım 1940-1950'lerde etkili olmuştur. Bu teoriyi savunanların örgüt, yönetim ve örgütteki insan kavramları şunlardır: Kişiler arası ilişkiler, sosyal ve teknik sistemler arası etkileşim ve uyum, grup ve grup davranışı, formal-informal grup, liderlik, motivasyon, karara katılma, moral, iş doyumunu, çatışma gibi konulardır. Elton Mayo, Kurt Lewin, Cherter I. Bernard ve Chris Argyris neo-klasikler içinde yer alır (Şişman ve Turan, 2002, s.16).

Modern yönetim yaklaşımları, klasik ve neo-klasik yaklaşımların çağdaş kavramlarla sentezlendiği bir akım olarak görülmektedir. Sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı modern yönetim yaklaşımlarının temel akımlarındandır. Sistem yaklaşımına göre sistem bölünmez bir bütündür. Bütünün parçaları bağımsız aynı zamanda birbiriyle ilişkilidir. Durumsallık yaklaşımına göre ise, hedeflere ulaşmak için ihtiyaçların ortaya çıkardığı duruma en uygun yönetimin uygulanması esastır (Aras, 2005).

## **1.2 Kamu Yönetimi**

Bir ülkedeki en büyük ve en etkili örgüt olan devletin birinci temel hedefi “düzeni sağlamaktır” ve bunu sağlamak için örgütlenmeye gider; toplumsal düzenin kurallarını koyar ve uygular. Devletin ikinci temel hedefi ise toplumsal sorunlara çözüm aramaktır. Bu sorunlara çözüm bulmak için de plan ve programlar geliştirmek durumundadır. Bu iki hedef, etkin bir kamu yönetimine olan gereksinmeyi de beraberinde getirir (Acar ve Sevinç,2005, s.20-21).

Toplumun ortak gereksinmelerini karşılamak üzere özel sektörün yerine getiremediği ya da karlı bulmayarak yapmadığı bir kısım işler bulunmaktadır. Bu yapılmayan işlerin yerine getirilmesi zorunluluğundan dolayı devlet, bu kamu hizmetlerini kamu örgütleri aracılığı ile yerine getirmektedir (Genç, 1998, s.81).

Kamu örgütlerinin kamu hizmetlerini yerine getirebilmesi için yönetilmeleri gerektiğinden yönetim biliminin kapsamı içerisine girmiştir. Yönetim en genel anlamıyla, belli bir amacın gerçekleştirilmesi için bireylerin işbirliği yapmalarıdır. Bu anlamda yönetim, örgütlenmenin yanında, örgütün işlerliğini sağlayacak her türlü yönetsel etkinlikleri, başka bir deyişle, kaynakların bir araya getirilmesini, eşgüdüm sağlanmasını, izlenecek yöntemleri ve denetimi de içine alır. Yönetim bu anlamda evrenseldir. Hem kamu kesimi, hem özel kesim için geçerlidir (Gözübüyük, 2003, s.1).

Kamu yönetimi “kamu örgütlerinin iç işleyişlerine ilişkin planlama, örgütsel süreklilik, bilgi sistemleri, insan kaynakları yönetimi ve iş başarımı denetimi gibi uygulamaları içermektedir” (Ergun,2004, s.14).

Her alanda olduğu gibi kamu alanında da olağanca hızıyla devam eden değişime ayak uydurabilmek için tüm dünyadaki kamu yöneticileri kendilerini yenilemekte, yeni yorumlar, yeni yaklaşımlar ve yeni anlayışlar benimsemektedirler. Benimsenen bu yenilikler içerisinde en önemlisi ise bir devletin uluslararası statüsünün ya da onun uluslararası etkisinin belirlenmesinde topraktan başka faktörlerin daha önemli olduğunun kavranmasıdır (Zibigniew, 1998, s.38).

Ergun’a göre (2004, s.5-6) kamu yönetimi, “devlette ya da ona bağlı kuruluşlarda etkinlikte bulunan ve bürokratik mekanizmayı oluşturan kişilerin ve grupların davranışlarıyla ilgili alanı belirlemektedir”. Bu bağlamda, kamu yönetiminin, devletin amaçlarını gerçekleştirecek biçimde, insan gücünün ve araç gerecin örgütlenmesini ve bunların yönetimini içerdiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, kamu yönetimi, kamu politikalarının yürütülmesi için gerekli bireysel ve grupsal çabaların eşgüdümlenmesi ile ilgilenmektedir. Zira, kamu yönetiminin en temel görevi, devletin günlük işlerinin yürütülmesidir

Eskiden özel sektörün tekelinde olduğu düşünülen rekabet kavramı, günümüzde artık kamu yönetimi ile ilişkili olarak da kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda kamu yönetiminde günümüzde en fazla öne çıkan temel prensip rekabetin önem ve meşruluk kazandığı piyasa mekanizmasının kullanılması olmuştur. Rekabet,

toplumsal dinamizmi sağlamak ve kaliteyi arttırmak için önemli bir araç konumundadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyinin en önemli göstergesi olan bilgi ise ancak rekabet ortamında gelişim gösterecektir. Yeni kamu yönetimi anlayışı rekabet olgusunu bir araç olarak kullanarak bilginin ülke menfaatleri doğrultusunda üretilmesini ve paylaşımını sağlamayı amaç edinmektedir.

### 1.3 Yönetim Süreci

Bir ürünün oluşumunda yer alan etkinlikler bütünü ya da belirli bir hedefe yönelik işlemler dizisi olarak tanımlanan süreç kavramını yönetim süreci olarak ele aldığımızda ise; örgüt yapısının, yönetimin işlevlerini gerçekleştirme, örgüt için belirlenen amaçlara başkaları aracılığıyla ulaşma ve başkalarına iş gördürme olarak ifade edebiliriz (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.148).

Yönetim tanımlarından ortaya çıkarılabilen ve bir yönetim sürecinden bahsedebilmek için gerekli olan şartları da aşağıdaki biçimde özetleyebiliriz (Yeniçeri, 1998, s.5):

- a. Yönetim birden çok insanın olması halinde ortaya çıkar.
- b. Yönetim olayından bahsetmek için yalnızca insanların olması da yeterli değildir. Aynı zamanda bu insanlar arasında bilinçli bir işbirliğinin olması da gerekir.
- c. Bu işbirliğinin bir amaca yönelik olması şarttır. Amaçsız yönetim olmaz.
- d. Yönetim sürecinin özellikleri;
- e. Yönetim bir veya birden fazla amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir,
- f. Yönetim belirli bir takım beşeri ve maddi kaynakları serbestçe kullanabilme yetkisini gerekli kılar,
- g. Yönetim, sosyal ve grupsal bir süreçtir
- h. Yönetim, beşeri ve maddi kaynaklar arasında optimum bir uyumu gerektirir,
- i. Yönetim, yönetici olan kimsenin bir otorite kurmasını zorunlu kılar,
- j. Yönetim, yönetici ve yönetilenler arasında ahenk, uyum ve haberleşmeyi gerektirir,
- k. Yönetim, her insanın bilgi, yetenek ve tecrübesi doğrultusunda en iyi yapacağı şeyleri yapmasını ve uzmanlaşmasını gerekli kılar,
- l. Yönetim, zamanın ekonomik ve dikkatli şekilde kullanılmasını gerektirir,

m. Yönetim belirli bir veya birtakım amaçları gerçekleştirmek gayesiyle kurulmuş ekonomik nitelikli örgütler için karlı olmalıdır (Huber, 2000).

Fayol'a göre Yönetim sürecinin 5 ögesi: 1) Planlama 2) Örgütlenme 3) Emretme 4) Koordinasyon 5) Kontrol (Bursalıoğlu, 2005).

Planlama, önceden belirlenmiş kuramsal amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin belirlenmesi ve izlenecek yolların seçilmesi sürecidir (Şişman, 2010). Her yönetim faaliyetinin başarıya giden yolu etkili planlamadan geçer. Planlama "neyin, ne zaman, nerede, kim tarafından ve nasıl yapılacağıının önceden belirlenmesidir". Plan bir karardır ve kararlar toplamıdır. Bir başka ifadeyle plan, bugünden geleceğe nereye ulaşılacak istendiğinin ve nelerin gerçekleştirileceğinin kararlaştırılmasıdır. Planlama ise, planı ortaya çıkarmak için sarf edilen gayretleri, bir süreci ifade eder (Kavuncubaşı, 2000, s.5).

Yönetim için hayati öneme sahip olan karar süreçlerinin tanınması ve uygulanması şüphesiz ki örgütte alınan kararların isabet derecesini ya da güvenilirliğini arttıracaktır.

Bir sorunun çözümü veya örgütle ilgili bir değişiklik yapmak gibi, karar vermeyi gerektiren herhangi bir durumda karar süreci için birtakım aşamalar söz konusudur. Bu aşamalar sırasıyla; problemin anlaşılması, probleme ilişkin bilginin toplanması, bilgiyi çözümlenme ve yorum, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve uygulamadır (Başaran, 2000, s.87).

Planlama, sürekli bir etkinlik olup planlar, sürekli olarak gözden geçirilir, değiştirilir, geliştirilir. Bu nedenle planlar esnek olmalıdır. Planlama, bazı kaynakları kullanmayı gerektirir. Planlama, örgütün bütün sorunlarını çözecek sihirli bir şey değildir. Planlamanın çeşitli yararları yanında sakıncaları da olabilir. Planlama, yapılacak eylemlerin amaca dönük olması, geleceği düşünme, kaynaklar ve emekten tasarruf sağlama, kestirme gücünü geliştirme ve belirsizliği azaltma gibi yararları yanında, bağlayıcı olma, girişim ve yaratıcılığı köreltme, gevşeklik ve rahatlığa neden olma, esnekliği ortadan kaldırma, değişime engel oluşturma gibi sakıncaları taşıyabilir. Planlar, sağlıklı verilere dayanmadığında ve sadece temennileri yansıttığında gereksiz bir çabadan öteye geçemez (Şişman, 2010, s.52).

Planlama süreci öncelikle misyon açıklamaları ve sahip olunan bir vizyon ile başlamaktadır. Bilindiği gibi yönetimde kavram olarak misyon, işletmenin ne yapmak ve hangi amaçla yapmak üzere kurulduğunu, kendisini nasıl görmek

istediğini, işletmenin varlık nedenini ifade eder. İşletmelerin bu hususları içeren bir açıklama yapmaları hele bunu yazılı hale getirmeleri imaj, motivasyon, değerlendirme vb. gibi bazı yararlar sağlamaktadır (Koçel, 2005, s.128-129).

Dar anlamda planlama; neyin, ne zaman, kim tarafından, nerede, nasıl yapılacağını kararlaştırma süreci olarak görülürken geniş anlamda planlama eldeki veriler ve gelecekteki olası gelişmeler ışığında, belli amaçlara ulaşmada izlenecek yolları gösteren süreç olarak tanımlanır. Örgütler açısından planlama, önceden belirlenen örgütsel amaçların gerçekleşebilmesi için yapılması öngörülen eylemlerin belirlenmesi, bir başka ifadeyle, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için örgütün kaynaklarının sağlanma ve kullanılma yollarının kararlaştırılmasıdır (Şişman, 2010, s.52).

Organizasyon, planlar doğrultusunda madde ve insan kaynaklarını sağlayarak, kazanılması istenen amaçları gerçekleştirmek için yapılacak işler ile bu işlerin çalışacak kişiler arasında bölünmesi ve bu kişiler arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir” (Şimşek, 2008). Organizasyon her yönetimin devamlı olarak yerine getirdiği bir etkinliktir. Organizasyon yapısı bir kez kurulduğunda bu organizasyon yapısını gelecekte hiç değişmeden aynen varlığını sürdüreceği anlamına gelmez. Organizasyonlar varlıklarını sürdürebilme için kendilerini çevrenin değişen koşullarına adapte etmek zorundadırlar ve bu süreç içerisinde yapılarda değişime uğrar. Çevrenin değişen koşulları örgütün yapısını değiştirmeyi gerekli kılabilir ya da örgütü buna zorlayabilir. Bu anlamda örgütlenme her yöneticinin devamlı üzerinde durması gereken bir işlemdir (Can, 2002, s.21).

Organizasyon; yöneticinin düzensizlikten bir düzen oluşturma sürecidir. Örgütlenme sürecinde insan ögesi mutlaka dikkate alınmalıdır. Sağlıklı bir yapının kurulabilmesi için amaç birliği, yeterlik, işbölümü ve uzmanlaşma, görevlerin tanımı, yetki ve sorumluluğun eşitliği ve denkliği, esneklik, denge ilkesi gibi noktalara dikkat edilmelidir (Aydın, 2000, s.142).

İnsan gücünün organizasyonu, hiyerarşi ve fonksiyonel bölünmeyi ifade eder. İşletmenin dikey şekilde düzenlenmesinden hiyerarşi ortaya çıkar. Yani ast-üst ilişkileri, yetki ve sorumluluklar hiyerarşi ile sağlanır. İnsan gücünün yatay şekilde düzenlenmesi ise fonksiyonel bölünmeyi meydana getirir. Bu da aynı düzeydeki insanların gruplandırılmasıdır. Bu aşamada, her ferдин ne iş yapacağı ve sorumluluk ilişkileri belirlenmiş olur.



Aydın (2000)'a göre örgütlenme sürecinin aşamaları:

- a. Örgütün amaçlarının saptanması: Örgütün yapısının planlanmasında ilk adım amaç ve etkinliklerin tespit edilmesidir. Amaç ve etkinliklerin daha önce planlama yolu ile saptanması gerekmektedir.
- b. Amaçtan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi Amaçların Çözümlemesi. Örgüt amaçların gerçekleştirilmesi için amacı gerçekleştirecek eylemlerin, işlemlerin açıkça belirlenmesi gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için de amaçlar çözümlenerek yapılacak işler ortaya konur.
- c. Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi. Yapılacak etkinliklere uygun olarak kullanılacak araç gereç ve materyallerin, bunları kimin ve nasıl kullanacağını, gereken yetenek ve beceriler ile görevin gerektirdiği yetki ve sorumlulukların neler olduğunu belirlediği aşamadır.
- d. Etkinliklerin analiz edilmesi ve sınıflandırılması: Bu aşamada yapılacak etkinlikler ayrıntılı bir şekilde ortaya konularak sınıflandırılır.
- e. Etkinliklerin gruplandırılması. Etkinlikler, eldeki insan ve madde kaynaklarına göre, etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılmalıdır.
- f. Her etkinlik grubuna etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi, Etkinliği gerçekleştirecek grupların gerekli yetkilerle donatılması gerekmektedir.
- g. Etki, ilişki ve iletişim sistemlerinin kurulması: Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması söz konusudur.

Yöneltme, örgüt üyelerini planlara uyum içinde faaliyet göstermelerini sağlama çabalarını içerir. Bu ise en temel olarak etkili bir güdüleme ve liderlik yoluyla gerçekleşir. Ayrıca örgüt iklimi ile örgütsel ve yönetsel gelişme yolları da yönetmeye katkı sağlar” (Can ve diğ. 2011). Yöneltme, astların kısa ve uzun dönemde etkili ve verimli bir biçimde çalışmalarını sağlamaya ilişkin yönetim işlevlerinin tümünü içine alır. Fayol, yöneltmeyi emir verme ve uygulama kavramı ile özdeşleştirirken, Koontz ve O'Donnel adlı düşünürler, bu işlevi astlara önderlik etme ve onların çabalarını amaçlar istikametinde yönlendirme olarak algılamışlardır. Massie ise

yönetmeyi; astlara emir verme, eğitime, güdüleme ve örgütte disiplini sağlama çabalarının tümü anlamında kullanılmaktadır (Erol, 2003, s.3).

Yönelme fonksiyonunun iyi bir biçimde yerine getirilmesi büyük ölçüde emirlerin niteliğine bağlıdır. Örgütte uygulanan yönetim felsefesi ne olursa olsun, önemli olan verilen emrin muhatabınca iyi bir biçimde anlaşılmasıdır (Onal, 1998, s.179). Yönelme fonksiyonunda örgütün amaçlarına ulaşması, iş görenin motive edilmesi, yöneticinin iyi bir lider olması ve örgüt içindeki haberleşme sisteminin etkin kurulması gibi konulara bağlıdır. Bu konulara yeterince önem vermeyen yönetici, organizasyonun başarıya ulaşmasında sorunlar yaşayacaktır. Bu açıdan baktığımızda motivasyon, liderlik, örgütsel iklim ve iletişim yürütme fonksiyonunun esasını teşkil etmektedir (Efil, 2006, s.149).

Koordinasyon önceden belirlenmiş örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının, amaçları gerçekleştirme yönünde birleştirilmesi sürecidir. Bir başka tanımla, ortak amaçlar doğrultusunda planlı etkinliklere katılan bireylerin, birbirlerinin davranış ve eylemlerinden bilgi sahibi olmaları sürecidir (Şişman, 2010).

Koordinasyon; önceden kararlaştırılmış amaçları gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının birleştirilmesi sürecidir. Bir başka tanımla; ortak amaçlar doğrultusunda planlanmış etkinliklere katılan bireylerin, birbirlerinin planlanmış davranış ve eylemlerinden bilgi sahibi olmaları sürecidir. Eşgüdüm, işbirliği değildir. İşbirliği; bir örgüt açısından üyelerin aynı amaçları paylaşmasını ifade ederken eşgüdüm, üyelerin birbirinin yaptığı eylemlerden haberdar olmasıdır.

Örgütlenme sürecinde işbölümü yapılır, bu işbölümü sonucunda ortaya çıkan işler, bireylere görev olarak verilir. Koordinasyon da işbölümü sonunda parçalanmış işlerin tekrar birleştirilmesi olarak tanımlanır (Şişman, 2010, s.56).

Yönetimin temel fonksiyonlarından olan koordinasyon, yönetimin veya örgütün temel amacının gerçekleştirilmesi için ilgili tüm birimler ve kişilerin uyum içinde hareket etmesini sağlar. Koordinasyon örgütlerin giderek büyümeleri, üretim süreçlerinin karmaşıklaşması, örgüt içi davranışların çok yönlülük kazanması ve değişik işlerin değişik uzman kişiler tarafından görülmeye başlaması sonucu ortaya çıkan birleştirme ve kaynaştırma ihtiyacını karşılamak üzere ortaya çıkmıştır. Koordinasyon en kısa biçimde, iş birliği sistem ve mekanizması olarak tanımlanabilir (Mostame, 2001).

Koordinasyon; işbölümüyle birbirinden ayrılan insan gücü kaynaklarını dikeyine ve yatayına tümleştirerek, okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme sürecidir. İş görenlerin çalışmalarının tümleştirilmesi, dikey ve yatay koordinasyon ile sağlanır (Başaran, 2000, s.117).

Dikey eşgüdüm; örgütün farklı kademeleri arasında yapılan eşgüdümlemedir. Gözetim ve denetim araçlarıyla birlikte yetki devri yoluyla sağlanabilir (Gürsel, 1997, s.63). Basamaklandırılmış örgütte, her bölüm yönetmenini, yetke sıra dizinini kullanarak tümleştirme sürecidir. Dikey eşgüdümleme süreci oluşturmak için;

- a. Tepeden tabana doğru buyruk zinciri kurulur;
- b. Her yönetmene denetleyebileceği kadar ast bağlanır;
- c. Yönetmenlerin ilgili oldukları yönetsel kararlara katılmaları sağlanır;
- d. Yönetmenlere görevlerini etkili yapabilmeleri için yeterli yetke göçerilir;
- e. Yönetmenler görevlerini yapmaları için sorumlu kılınır (Başaran, 2000, s.117).

Yatay eşgüdüm; aynı örgütsel düzeydeki bölümler arasında sağlanan eşgüdümlemedir. Bir kuruluşun aynı paraleldeki kuruluşları arasında olabileceği gibi, birbirinden farklı ve ayrı bulunan örgütlerin aynı niteliklere sahip kuruluşları arsında da sağlanabilir. Bir bakanlığın daire başkanlıkları ile yaptığı eşgüdümleme ya da diğer bakanlıkların daire başkanlıklarıyla yaptığı eşgüdümleme buna örnektir (Gürsel, 1997, s.63). Okulun alt sistemleri (sınıfları ve destek hizmetleri) arasında iş akımını aksatmayacak biçimde tümleştirilmesi sürecidir. Yatay eşgüdümleme sürecini oluşturmak için, okulda;

- a. Yalın ve etkili çalışacak, eğitim ve yönetime elverişli;
- b. Girdilerin ve çıktılarının aksamadan akışını sağlayacak;
- c. Destek hizmetlerini gerektiği anda verecek ve yönetimi kolaylaştıracak bir örgüt yapısının kurulması gerekir (Başaran, 2000, s.117).

Bir organizasyonda koordinasyonun etkili olabilmesi için, iyi işleyen bir haberleşme sisteminin varlığına gerek vardır (Mucuk, 2003, s.170). Yani iyi bir koordinasyonun kurulmuş olması her bölüm ve birimin birbirinden haberdar olması ve değişen şartlar altında uyum içinde çalışarak faaliyet göstermesine bağlıdır. Uyum sağlanarak başarıya ulaşmak için bazı ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu ilkeler şunlardır (Efil, 2006, s.182–183):

- a. Örgüt faaliyetlerinden sorumlu olan kişiler arasında doğrudan görüşmelerle koordinasyon sağlanmalıdır.
- b. Planlar yapılırken ve politikalar oluşturulurken bu sürecin başlangıcında koordinasyon sağlanmalıdır.
- c. Herhangi bir sorun ile ilgili bütün etkenlerin karşılıklı olarak birbirleri üzerine olan etkileri dikkate alınarak koordinasyon sağlanmalıdır.
- d. Koordinasyon sadece belli bir sorunun çözümü için değil, birbirine bağlı tüm sorunların çözümünde kullanılmalıdır.

Kontrol, planlanan etkinliklerle, gerçekleştirilen etkinliklerinin birbirleriyle olan tutarlıklarını veya tutarsızlıklarını belirleme sürecidir. Türüne, amacına, kuruluşuna bakılmaksızın tüm örgütler gibi insan da, kendini denetlemeden işlerini yapıp amaçlarını gerçekleştiremez. Denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme süreci olarak tanımlanabilir (Şimşek, 2008). Kontrol işlevi ile standartlara ve amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının araştırılmasıdır. Kontrol işlevi, planlama aşamasında standart oluşturulabilecek amaçların belirlenmesi, gerçekleşen fiili icraat sonuçlarının saptanması, bu ikisinin karşılaştırılması suretiyle aralarında varsa fark veya sapmaların tespiti ve nihayet düzeltici önlemlerin alınması şeklinde işleyen bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Eğer sonuçlar tatmin edici ise, örgüt üyelerine davranışlarının uygun olduğunu bildirilip, üyeler daha fazla motive edilmeli ve ödüllendirilmelidir. Örgütsel başarı etkili bir kontrol sisteminin gerçekleştirilmesi ile sağlanır (Taylan, 2002, s.47).

Denetleme esasında bir karşılaştırma sürecidir. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için iki önemli unsura ihtiyaç vardır. Bunlardan birincisi fiili durum, ikincisi ise olması arzulanan, planlanmış durumlardır. Sistemik ve rasyonel bir karşılaştırma yapabilmek için denetiminin dört safhasından söz edilebilir. Bunlar (Yeniçeri, 1998, s.210-211):

*Standartların belirlenmesi:* Karşılaştırmanın yapılabilmesi için her şeyden önce önceden belirlenmiş standartların varlığı şarttır.

*Gerçekleşen durumun tespit edilmesi ve yorumlanması:* Gerçekleşen durumun ortaya konulabilmesi için uygun bir gözlem, optimal bir analiz ve makul bir yorumun yapılması gereklidir.

*Standartlar ile gerçekleşen durumun karşılaştırılarak sapmaların tespit edilmesi:* Denetim fonksiyonunda önemli olan aşamalardan biri, ortaya çıkan fiili

sonuçları, saptanmış olan amaç ve standartlarla karşılaştırmak konusudur. Bu karşılaştırmayı kimin, ne zaman yapacağı ve sonuçları kime bildireceği önemli bir sorun olmaktadır (Akat ve diğ., 2002, s.320).

*Standartlardan sapmalar varsa gerekli düzeltici tedbirlerin alınması:* Standarttan sapmanın önemli ölçüde olması halinde düzeltici tedbirlere başvurulması gerekir. Bu aşamada bulunan farkın niteliği, türü, nelerden kaynaklanmış olabileceği gibi konular açıklığa kavuşturulmalıdır.

Okul yöneticisi, uyguladığı çeşitli yönetim süreçlerinin değerlendirmesini yapabilecek bilgi ve teknikleri kazanmış olmalıdır. Değerlendirmeden önce araştırma ve sonra yeniden düzenleme eylemlerini gerçekleştirebilmesi için, araştırma ve örgüt alanlarında yetişmiş olması gerekir. Ayrıca, okul yöneticisinin bir personel değerlendirmesi sorumluluğu vardır. Özellikle okulundaki öğretmenlere danışmanlık ve rehberlik etmek olanakları bir müfettişinkinden daha çoktur. Zaten hizmet içi eğitim, her dereceli okulda önem verilmesi gereken bir konu olmuş bulunmaktadır. Okul yöneticisi, öğretmenlerine ancak böyle yetişme olanaklarını hazırlayıp verdikten sonra, onların değerlendirmesini yapmak hakkını kendinde görebilir (Bursalıoğlu, 1994).

#### **1.4 Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetiminin amacı, eğitim kurumlarında, eğitimin artmasını sağlamak ve özendirme. Bunu gerçekleştirecek olan ve sorumlu olacak kişi de eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticileri okuldaki tüm okul paydaşlarını çalıştırarak hizmet sunar.

Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetimlerinden farklı kılan eğitimin kendine özgülüğüdür. Eğitim yönetimini özgün yapan, toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür (Küçükahmet, 1999, s.278).

Eğitim yönetiminin en önemli özelliği, yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, kararların birlikte alındığı, izleyicilerin değil, işbirliği yapan arkadaşların söz konusu olduğu, demokratik liderliği gerektirmiş olmasıdır. Bununla birlikte, bazı durumlarda, demokratik liderliği geliştirmek için yönetici, pek çok engeli yenmek zorundadır. Hunt ve Pierce'in belirttiği gibi, "pek çok eğitim örgütünde, geleneksel, otoriter liderlik iç ve dış etkenler tarafından öylesine benimsenmiştir ki, demokratik

liderliğe geçişteki değişikliklerin son derece dikkatle başlatılması gerekir” (Kaya,1993, s.110).

Eğitim yönetiminin ana konusu tabii ki insandır. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Eğitim yönetimi kamu yönetimi ve genel yönetim alanlarındaki gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmektedir.

Yönetimdeki bireylerin davranışlarını değiştirmede etkili olması beklenen eğitim yöneticilerinin gerekli yeterlilikleri kazanabilmesi için hizmet öncesinde ve hizmet içinde gelişen ve yenileşen yönetim alanında yetiştirilmeleri gerekir. Eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı yönetici, öğretmen ve öğrencidir. Eğitim yöneticisi hem işlenen insan gücü kaynağı olarak öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, hem de işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun bir örgütsel iklimi yaratması beklenen kişidir.

Eğitim yönetimi, hem yönetim hem de eğitim biliminin alt dalıdır. Yönetim, belli amaçları gerçekleştirmek amacıyla madde ve insan kaynaklarının etkili bir şekilde kullanımınıdır. Yönetimin gelişen bir diğer boyutu da eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim yönetimi de şöyle tanımlanabilir. Eğitim Yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak amacıyla kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere, eldeki kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 2000, s.227).

Eğitim yöneticileri örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003). Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır (İlgar, 2000).

Yerel yönetimlerin, sivil toplum kuruluşlarının okulla olan ilişkileri, eğitim yönetiminin yeni hedefini oluşturmaktadır. Eğitim yönetiminin uğraştığı konular genel olarak değerlendirildiğinde; devletin eğitim hizmetinin sunumunda devlet ve

halkın işbirliği halinde olduğu eğitime doğru bir eğilim vardır. Böylece eğitim yönetimindeki bu değişimle birlikte ailelerin önemli bir yer tutması gerektiği düşünülmektedir.

Yönetim kavramında olduğu gibi eğitim yönetiminde de "insan" üzerine odaklanma dikkat çekmektedir. Yönetim insanla beraber bir anlam kazanmaktadır. Maddi kaynaklar ne kadar önem teşkil ediyor gözükse de yönetimde veya eğitim yönetiminde insan unsuru olmadan yönetimin bir anlam ifade etmediği söylenebilir. Eğitim yönetiminde üç önemli insan kaynağı; yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Öğrenci, henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan ancak eğitim sürecinde işlenen kaynaktır. Öğretmen, insan kaynaklarını işleyen çok değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işleyen ve işlenen insan kaynaklarını yöneten kaynaktır (Çelik, 2000). Başarılı yöneticiler maddi kaynaklar sınırlı olduğu durumlarda bile elinde var olan insani kaynakları etkili bir şekilde kullanarak daha önceden belirlenen eğitim amaçlarına ulaşabilir.

Yönetimde en temel unsur insan olduğu gibi, eğitim yönetiminde de temel unsur insandır. Eğitim yönetimi de insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip, zenginleştirmeyi amaçlar. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli araç okul olarak görülmektedir. Eğitim yönetiminin okuldaki işlevi; eğitim programını, öğrenci hizmetlerini, işgören hizmetlerin, bütçeyi ve genel hizmetleri yönetmektir (Topçuoğlu, 2010: 21).

Eğitim yönetimi, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar. Bu nedenle eğitim yönetimi bilimi, eğitim sistemini bir bütün olarak çözümlenme ve birleştirme amacına yönelik çalışmalar yapar (Bursalıoğlu, 2005, s.45).

Eğitim yönetiminin görevleri, eğitim yöneticisinin sorumlulukları ve görevleri ile açıklanabilir. Eğitim yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri ve üst yöneticiler ile politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır. Demokratik yönetimi sürdürebilmek için etkili bir yönetim biçimi sergilemek durumunda olan eğitim yöneticisi, insan ilişkileri, halkla ilişkiler ve güdülemede yeterli olması gerekmektedir (Yavuz, 1997).

Eğitim yönetimi daha çok sistemle ilgilenir. Bu durumda eğitim yöneticisi de eğitimin bütünü ile ilgilenen yani sistemi bütün olarak zleme ve birleştirmeyi amaçlayan kişidir. Eğitimi yöneten kişi yaptığı işi belli bir plan çerçevesinde yapmaktadır. Bu plan dhilinde amaç, sistemi çok iyi bir şekilde kurgulayıp sistemin bütün değişkenlerini daha net görebilmektir. Eğitim programı da bu noktada karşımıza çıkmaktadır.

Başaran'a (1993) göre eğitim yönetiminin iki amacı vardır; Birincisi eğitimi yayma amacıdır: Bu amaç Anayasa'da ve 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda yer almaktadır. Buna göre, her okulun kendi çevresinde, eğitmekle görevli olduğu öğrenim çağındaki yurttaşların tümünü okula alması gerekmektedir.

İkincisi ise eğitimin niteliğini yükseltme amacıdır: Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak, eğitimi geliştirerek daha nitelikli öğrenciler yetiştirmek de eğitim yönetiminin ikinci amacıdır. Okul eğitim hizmetini üreten temel hizmet olarak çalışmak zorundadır. Okulun etkili çalışabilmesi için okul yönetimi şu hedeflere ulaşabilmelidir (Başaran, 1993):

- a) Verimi artırmak: Öğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken öğrencinin eğitsel niteliğini artırmak.
- b) Eğitim işgörenlerinin doyumunu sağlamak: Her işgörene okula harcadığı emeğinin karşılığını ödeyerek onun işten doyumunu yükseltmek.
- c) Okulun sağlığını korumak: İşgörenler arası çatışmayı en aza indirerek eğitim işgörenlerini birlik içinde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yönelmek.
- d) Okulu dirik bir yapıya kavuşturmak: Eğitim bilimlerinde eğitim, eğitim teknolojisinde olagelen yenilikleri, toplumun eğitim gereksinmelerindeki değişmeleri anında izlemek ve bunları kararlılık içinde uygulamak.
- e) Okulu çevresine yararlı kılmak: Çevrenin doğal zenginliklerini korumak, sağlık koşullarını geliştirmek, toplumun gereksindiği eğitim hizmetlerini sunmak, yeterli olduğu konularda halka öncülük etmek.

Dünyada bilginin en önemli güç kaynağı olarak değer kazanması, karar ve yönetim süreçlerinin demokratik ve katılımcı bir anlayışla düzenlenmesi, eğitim yönetiminde de değişim sonucunu doğurmuştur. Artık geleneksel ve kapalı yönetim yaklaşımları ile günümüzdeki eğitim kurumlarını yönetme imkanı kalmamıştır. Eğitim sistemindeki sürekli değişim ve gelişme, eğitim yöneticisinin de yeniden



tanımlanıp, ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Günümüzde eğitim yöneticisi; “liyakatli, başarılı, demokratik, yaratıcı, katılımcı, verimli, etkin, hoşgörülü, saygılı, bilgili ve örgütü ile birlikte öğrenen” kişidir (MEB, 2001, s. 248).

### **1.5 Okul Yönetimi**

Okul yönetimi ile eğitim yönetimi çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılır. Eğitim yönetimi, okul yönetimine göre daha kapsamlı bir ifade olup bir insan bilimi olarak yarım yüzyılı geride bırakan, sosyal bilimlerdeki diğer gelişmelerden de etkilenen disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olarak okulun yönetimini kapsamaktadır (Şişman, 2004, s.99).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Eğitim yönetimin üzerinde yazılı yapıtlar, her türlü okul düzeyine kadar inmekten çok, bu okulları içine alan sistemlerin çözümlene ve birleşimini konu edinir. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin, eğer varsa, felsefenin ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri inceler. Bu değerler çevresinde, eğitim yöneticisinin davranış biçimlerine ışık tutmaya çalışır. Böylece ortaya koyduğu genele kavram ve süreçlerin çevre ve okul düzeyinde uygulanmasını okul yöneticisine ve onun okul yönetimi hakkındaki bilgi ve becerisine bırakır. Zaten bu uygulama, bir dereceden sonra, okul yöneticisinin kendi yetki ve sorumluluğu olmalıdır (Bursalıoğlu, 2013: 5).

Bazı ülkelerde okul yönetimi kapsamında “okul işletmesinin yönetimi” adı altında bir alt alan yer alır. Buna bağlı olarak okul işletme yöneticiliği, ayrı bir uzmanlık alanı olarak gelişmektedir. Okul işletmesinin yönetimiyle ilgili bazı işlevler, finans ve bütçe yönetimi, muhasebe, okul binalarının yapımı, kullanımı ve bakımı personel yönetimi, taşıma hizmetleri, beslenme hizmetleri, güvenlik hizmetler, maliyet analizleri, veri toplama şeklinde sıralanır. Türkiye’de bütün işlevlerle birlikte okuldaki diğer hizmetlerin yürütülmesinden okul müdürü sorumlu olmaktadır. Okul, eğitim sisteminin en uç noktasında yer alan bir eğitim birimi, bir alt sistemdir. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir uygulama alanıdır. (Şişman ve Taşdemir,2008: 193).

Eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak ifade edilen eğitim yönetiminde, eğitim yöneticileri örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003, s.20).

Okul yönetiminin sınırlarını genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı devlet yönetimine bağlıdır. Özel sektör tarafından kurulan ve işletilen okul ve kurumlar devletin gözetim ve denetimi altındadır. Bu nedenle eğitim yönetiminin saptanan genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek, devletin temel politikasını uygulamakla yükümlüdürler (Bursalıoğlu, 2005).

Eğitim yönetimi, bir eğitim sistemini bütün olarak çözümleme ve birleştirmeyi amaçlar. Ancak, modern örgüt kuramının belirttiği gibi; sistem, fert, formal örgüt, informal örgüt, rol, statü ve ortam gibi; stratejik parçalardan meydana gelir. Sistem görüşünün örgüte girmesi insan ilişkileri akımını izlemiştir. Okul müdürünün sadece grup davranışı, güdüleme, moral gibi kavramları bilmesinin yetmeyeceği, çünkü insan ilişkilerini ancak sosyal örgüt ilkelerinin yapılaştıracağı anlaşılmıştır. Sistem ne kadar iyi işlerse, enerji yitirmesi o kadar az olur. Bu bakımdan, başarılı okul müdürü bilimsel sistemleri yaratan ve iyi işleten okul müdürüdür (Bursalıoğlu, 2005, s.3).

Ülkemizde her ne kadar aynı kavramlar gibi görölse de okul yöneticiliği eğitim yöneticiliğinden ayrı bir meslek alanıdır. Çünkü okul yöneticilerinin yeterlilik alanları eğitim yöneticilerinininkinden farklıdır (Açıkalın, 1998). Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümler ile ilgilenir. Yani eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır. Ancak eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramsal açıdan birbirinden farklı olsa da pratikte her iki alanın çerçeveleri arasında genel olarak önemli farklılıklar bulunmamaktadır (Erdoğan, 2000).

Gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğunda; ulusal düzeyde eğitimi planlama, koordinasyonunu ve de denetimini sağlama gibi üst düzey görev ve sorumlulukların eğitim merkez birimlerinde toplandığı, okul uygulamalarına ilişkin konuların ise

daha çok yerel yönetim birimleri ve okul yönetimleri tarafından yerine getirildiği gözlenmektedir (Taşar, 2009).

Eğitim yönetiminin bir alt alanı olarak okul yöneticisinin işlevleri ve yeterlilikleri ile ilgili tartışmalar yapılmaktadır. Özellikle okul yöneticisi yetiştirmeye dönük programlara bir temel oluşturmak için bir takım standartlar belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim yönetiminde var olan sorunlar birebir okul yönetimlerinde de görülmektedir.

Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına ulaştırmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına göre yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemi, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğunu da belirtir. Yöneticiye yüklenen yetki ve sorumluluklar, okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar önemini de artırmaktadır. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesi ile olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2013: 6).

Okulların öğrenciler için ve nihayetinde ülke geleceği için önemli olması, bir anlamda okulların nasıl yönetildiğine bağlı olmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde okul yönetiminden ilk sorumlu tutulacak kişinin okul yöneticisi olduğu söylenebilmektedir. Okul örgütünü amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve geliştirmek için örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmak gereklidir. Okul yöneticisinin bunu gerçekleştirebilmesi okul yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve tecrübesine bağlıdır. Okul yöneticisinin eğitim yönetiminde başarılı olabilmesi için okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş olması gerekir (Sevgi, 1998).

Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Eğitim yönetimi üzerinde yazılan yapıtlar, her türlü okul düzeyine kadar inmekten çok, bütün okulları içine alan sistemlerin çözümleme ve birleşimini konu yapar. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin, eğer varsa, felsefesini ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri inceler. Bu değerler çerçevesinde, eğitim yöneticisinin davranıp biçimlerine ışık tutmaya çalışır.

Böylece ortaya koyduğu genel kavram ve süreçlerin çevre ve okul düzeyinde uygulanmasını okul yöneticisine ve onun okul yönetimi hakkındaki bilgi ve becerisine bırakır. Zaten bu uygulama, bir dereceden sonra, okul yöneticisinin kendi yetki ve sorumluluğu olmalıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.5).

Eğitim yönetimi, sistemle ilgilenirken; okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir. Yani eğitim yönetimi, eğitime makro düzeyde; okul yönetimi, mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olarak okulun tüm yönetimini kapsamaktadır (Şişman ve Turan, 2004, s.108).

Bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, emirler veren çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir. Her okul yöneticisinin amacı, bakanlığımızın eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yasatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Bunun için de her okul yöneticisinin belli yeterliliklere sahip olması gerekir (Gürsel, 2003). Okul yöneticisi, bir yönetici olmaktan çok bir öğretim lideridir. Okul yöneticileri, kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı hedeflerler. Okul yöneticilerinden, okul programlarının geliştirilmesine, öğretme – öğrenme ortamlarının düzenlenmesine, öğretmenlerle olan iletişimine önem verirler (Şirin, 2003). Bunlar dışında okul yöneticilerinden beklenen en temel görev ve sorumlulukları; insanlarla etkili bir şekilde çalışma, etkili bir işletme yönetimi, yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama, eğitim programının geliştirilmesi ve mesleğe hizmet olmak üzere beş temel başlık altında sıralamak mümkün olabilir (Çelik, 2003).

İyi bir okul, planladığı amaçlara uygun yaptığı çalışmalarla çevresini etkileyen, yenilikleri ve değişimleri takip ederek eğitimin kalitesini arttıran, insanı değerli kılan, eğitim iş görenlerini ve öğrencilerini yüksek edime ve başarıya ulaştıran, öğrencilerin eğitim ihtiyacını en iyi şekilde karşılayan, sorun çözmeye, yaratıcı düşünmeye elverişli bir ortam yaratan, öğrencilerini gelecek yaşamlara hazırlayan, demokratik bir okul toplumu oluşturan ve bütün bunlara elverişli, örgütsel kültür oluşturan, bir okuldur (Başaran, 2000, s.78).

Okul yöneticisi, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için, çevre ile etkileşim kurmak zorundadır. Yöneticinin çevrenin beklentileri ile kurumun beklentilerini

dengeleyerek, yeni yönetsel becerileri kazanması gerektiği düşünülmektedir. Okuldan neler beklenmesi gerektiği konusunda, çevresel güç odaklarını bilgilendirme yolu ile yönlendirir.

Okul yöneticisi, bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişidir. Okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı, ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli bir şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okul yöneticisi de bu eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başında bulunmakla birlikte, aynı zamanda okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir. Yani okul yöneticisi; yasalardan aldığı yetkilerle, okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve başarısını sağlamak için insanları bir amaç etrafında örgütleyen, okul ve toplum arasında bir bağ kuran, maddi ve manevi kaynakları en etkili şekilde kullanan, yönetim süreçlerini en iyi şekilde gerçekleştiren vizyon sahibi bir kişidir (Topçuoğlu, 2010: 33).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri olan okul yöneticisinin, etkili olabilmesi için hem yönetim kavram ve kuramlar bilgisine hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Okul yöneticileri, okulu yetkilerine dayanarak yönetirler. Yetki, okul amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini etkileme, harekete geçirme, emir verme hakkı olarak da tanımlanmaktadır. Yetkinin kaynağı sadece yasalar değildir. Bir okul yöneticisi yönetme gücünü, kişilik, uzmanlık bilgisi vb. çeşitli özellikleriyle de destekleyebilir (Şişman ve Turan, 2004).

Okul yöneticisi, okuldan, okulun başarısından ve okul programının yönetiminden birinci derecedeki sorumlu olan kişidir. Son yıllara kadar okul başarısı için sorumluluğun daha çok okul müdürlerinde olması gerektiği düşünülmekteydi. Günümüzde ise okulun başarısı için müdürlerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin paylaşabilecekleri bir şey olarak düşünülmektedir. Günümüzde geliştirilen eğitim modellerinde bu olgu daha farklı olarak ele alınmaktadır. Özellikle yapılandırmacı bir eğitim ortamı, aileye çeşitli sorumluluklar yüklediği gibi ailenin, bu sorumluluklarını yerine getirmesi, yöneticinin yönetim becerisi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yönetici, örgütsel başarıyı sağlayabilmek için de örgüt çalışanlarının örgüte bağlılığını, yaptıkları işi sevmelerini sağlamaya ve ilişkilerini dengelemeye çalışır.

Yöneticinin bunları gerçekleştirebilmesi için bazı özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler, alt düzey çalışanları motive edebilme, örgüte bağlılıklarını arttırabilme, sorunsuz iletişim kurabilme, altında çalışanları çok iyi tanıma, onların yeteneklerini, becerilerini bilme ve yetenek-becerilerine göre örgütte yer alan işlere yönlendirmedir. Bunların yanı sıra, yöneticilerin çalışanlarının güvenini kazanabilecek bir yapıya sahip olan, saygı gören, değişimlere açık, değişimi destekleyen ve liderlik vasıflarına sahip olması gerekir. Yönetici sadece örgüt içinde çalışanların veya kullanılan araç ve gereçlerin uyumunu dikkate almaz, ayrıca örgütün faaliyette bulunduğu yakın çevre ve genel çevre koşullarını da dikkate alır. Yakın çevre ve genel çevre koşullarını dikkate almasının sebebiyse, bu çevrelerde meydana gelebilecek bir değişimin ya da sıkıntının yöneticinin örgütünü etkilemesine yol açacaktır. Bu yüzden yönetici, hedeflere ulaşmak için hem örgüt içi hem örgüt dışı koşullarını birbirlerine uyumlaştırmalıdır (Paşaoğlu, 2013: 10).

Giderek artan eğitimdeki gelişmeler daha karmaşık bir dünyayı işaret etmektedir. Her ülkenin okul yönetim biçimine etki eden etmenlerin, farklı olduğu düşünülmektedir. Ülkemiz, yeni bir eğitim programı anlayışıyla öğrenci yetiştirmektedir. Bu durum okul yönetiminde, ailenin rolünün daha da önemli olmasını sağlamaktadır.

Okul yöneticiliği, okul yöneticisinin bilmesi gereken yönetim bilgi ve tekniklerini kapsadığına göre, bu bilgiyi alan kişinin davranışları farklı olacaktır. Bu günkü uygulamaya göre okul yöneticileri, ya müdür yardımcıları gibi yönetim görevlerinin belli bir yerinde çalışmış olanlarından ya da öğretmenlerden seçilmektedir. Bunların içinde konusunu daha önce isin içinde öğrenmiş olanlar olduğu gibi, yöneticiliğe başladıktan sonra türlü sıkıntılarla öğrenenler de vardır. Okul yöneticiliğinin öğretmenlik mesleğinden ayrı bir eğitiminin olması gerektiği, eğitim yönetimi bilimcileri tarafından kabul edilmiştir. Çünkü hem öğretmenlik, hem de yöneticilik ayrı meslek ve uzmanlık alanlarıdır. Birindeki bilgi birikimi ve formasyon, diğeri için yeterli olmamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik becerilerinden farklı olarak, hizmet öncesinde yetiştirilmeleri ve hizmet içinde sürekli geliştirilmeleri sağlanarak kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır (Sevgi, 1998).

## 1.6 Okul Öncesi Eğitim

### 1.6.1 Okul Öncesi Eğitim Kavramı

İnsan yaşamının en kritik fakat aynı zamanda da en güzel yılları okul öncesi yıllardır. İnsanoğlu yaşamının başka hiçbir döneminde okul öncesi yıllardaki kadar hızla gelişmemekte, sevgi ve hoşgörü ile karşılaşmamaktadır. Okul öncesi yıllarda çocuk bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden kendisini izleyenleri şaşırtacak kadar hızla değişip, gelişirken çevresinden de büyük ölçüde etkilenmektedir. Bazen bu etkiler onda yaşamı boyunca silemeyeceği derin izler bırakabilmektedir. Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin hızlandığı yıllardır. Bu dönemde verilen eğitim çocuğun geleceğine yön verir. Yapılan araştırmalarla çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bugün özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çocuklar, okul öncesi yıllarının büyük bir bölümünü bu amaçla oluşturulmuş eğitim kurumlarında geçirmektedirler (Aral, 2000, s.12-13).

17. ve 18. yüzyıl düşünürlerinden Rousseau, Pestalozzi ve Froebel, düşünceleriyle çağdaş okul öncesi eğitimin kurucuları olarak sayılmaktadırlar. Rousseau'nun insan doğasına ilişkin görüşleri ile deneyimler yoluyla eğitime yaptığı vurgu, alan için önemli katkılardır. Pestalozzi yeteneklerin geliştirilmesi için eğitim fikrini ortaya atmıştır. Froebel ise açtığı ilkökul öncesi kurum ile “anaokullarının babası” olarak anılmaktadır. Froebel dil ve oyunun eğitimdeki yerini belirgin hale getirmekle kalmamış, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğini öne sürmüştür (Doğan, 2008).

Okul öncesi dönem, insan hayatının temelini oluşturur. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuğun hangi şartlar altında yetiştirildiği önemlidir. Çocuğun sevgi, şefkat ve güven dolu bir ailede büyümesi, ihtiyaçlarının karşılanması onun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesini sağlar. Aynı zamanda çocuğun, zengin uyarıcıların olduğu, onu fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden destekleyecek bir ortama ihtiyacı vardır. “Okul öncesi eğitim kurumunda çocuklara bedensel, zihinsel, dil, duygusal-sosyal gelişimlerini destekleyen birçok uyarıcılar sunulmaktadır.” (Şahin, 2005, s.2).

Okul öncesi dönem (0-6 yaş) insan hayatının yapılanması bakımından en hassas olduğu ve gelişim dönemleri açısından kritik özellikler taşıyan bir dönemdir.

Bireyin yaşamının temelini oluşturan bu dönem son derece önemli olduğu için bu dönemde verilen eğitim de bir o kadar önemlidir. Okul öncesi eğitim ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (2010) tarafından yapılan tanıma göre; “Okul öncesi eğitim; 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimlerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve onları ilköğretime hazırlayan; temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan eğitimidir”.

Burns, Roe ve Ross (1992)’a, göre, çocuğun okul öncesi ortamda (ailede, yuvada, anaokulunda vb.), çevresinde yer alan kitap, gazete, dergi, işitsel ve görsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları (büyük resimli az yazılı kitaplar), ailenin ve çevresindeki diğer yetişkinlerin okuma geleneği, aile içinde katıldığı dinleme etkinlikleri vb. uygulamalarla etkileşim içinde doğal olarak geliştirdiği bu potansiyel (okuma-yazma deneyimi), ilk okuma-yazma öğretiminde büyük ölçüde “okumaya hazırlık” ya da “okumaya hazırlık süreci” kavramlarının yerini almış durumdadır. Yine bu dönemde Teale ve Sulzby (1991)’e göre, erken çocukluk döneminde, alfabe bloklarıyla oynama, masal ve öykü dinleme, resimli kitaplarla oynama, okuma taklitleri yapma (yalancı okuma), yetişkin büyüklerle birlikte okuma denemelerinde bulunma (okumayı paylaşma) vb. etkinlikler hayat boyu sürecek olan okuma-yazma öğrenme ve etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır (Akt.: Çelenk, 2003, s.77).

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Artut ve Tarım, 2004, s.1).

Oğuzkan ve Oral (2003, s.2), okul öncesi eğitimi, doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

İnsan beyninin gelişim sürecinde, “emici zihin” olarak belirtilen dönemin 0-6 yaşlar arası olduğunu ve bu dönemin bilinçli bir yaklaşımla planlanması gerektiği belirtilmektedir. Çevrenin ve eğitim kurumlarının görevi, bu potansiyeli açığa



çıkartmak ve geliştirmek konusunda çocuklara yardımcı olmaktır. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun bir parçası olduğu fikrini ona aşılacak gerekmektedir (Summak ve Summak, 2005, s.3).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda okul öncesi eğitimin niteliğinin belirleyicilerinden biri, kurumun fiziksel konumunun düzenlenme biçimi ve donanımıdır. Uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli miktarda materyalle donatılmış bir okul öncesi eğitim kurumu, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekici olarak çocukların tüm gelişimlerine yöneliktir (Demiriz ve diğ., 2011).

Yaşamın ilk yılları çocuğun gelişiminin hızlandığı yıllardır. Bu dönemde verilen eğitim, çocuğun geleceğine yön vermektedir. Yapılan araştırmalar çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini göstermektedir. Bu dönemdeki yaşantılar çocuğun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkilemektedir. Sağlıklı, mutlu, yaratıcı insanlar yetiştirebilmek, bu dönemi tanımaya ve iyi şekilde değerlendirmeye bağlıdır (Aral, Kandır, ve Can Yaşar, 2000).

Okul öncesi dönem, öğrenmenin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazanıldığı ve bilişsel yeteneklerin hızlı gelişip biçimlendiği 0-6 yaş (0-72 ay) çocuklarını kapsayan bir dönemdir. Bu dönem çocuğunun eğitimini üstlenen okul öncesi eğitim kurumları, bebeklerin/çocukların gelişimlerini, sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumsal/kültürel açıdan en doğru biçimde yönlendiren, onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı zekânın temellerini atan, uzman eğitimci kadroya sahip, temel işlevinin eğitim olması amaçlanan kuruluşlardır (Karaküçük Arslan, 2008, s. 307- 308).

Aral, Kandır ve Yaşar (2000, s.15)'a göre okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden ilköğretime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinin şekillendiği "Erken Çocukluk Çağı" diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir.

Doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel

değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir” (Oğuzkan-Oral,1997).

Okul öncesi eğitim, doğumdan, ilköğretime kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Akduman, 2010).

Şahin (2005, s.1)’e göre okul öncesi eğitim 0–72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan, bedensel, psiko -motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (Aral ve diğ., 2002).

Okul öncesi eğitim, çocuğun ilerideki hayatını etkileyecek önemli bir süreçtir. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitimin çok küçük yaşlarda başlanılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Çocuk eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiği bilincine varılmıştır (Güleç ve Cömert, 2004, s. 133).

Okul öncesi eğitim kurumları ailelere gerekli desteği sağlayan, yol gösteren, sorumluluklarını belirli düzeyde azaltabilecek temel kuruluşlardır. Giderek gelişmekte olan okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sağlıklı bakımı, beslenmesi, kendine güven kazanması, kişiliğinin gelişmesi, iyi alışkanlıklar kazanabilmesi, sosyal gelişimi gerçekleştirerek bir arkadaş ortamı yaratılmasının yanı sıra onun fiziksel olarak gelişebilmesi için gerekli hareket ve oyun ortamı sağlayan aileye çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda destek olan ve çocukları ilköğretime hazırlayan kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler (Cinkılıç,2009,s.2).

Bu tanımlara dayalı olarak okul öncesi eğitimin; yaşamın ilk altı yılını kapsayan çocuklara zengin çevre olanakları sunularak beden, zihin, dil, duygusal, sosyal gelişimlerine destek olan, içinde yaşadığı toplumun değerleri doğrultusunda yaşama ve ilköğretime hazırlayan eğitim süreci olduğu söylenebilir. Eğitimin bu denli önemli olduğu insan yaşamında eğitim etkinliklerine ne kadar erken yasta başlanırsa gelecekte sağlıklı ve nitelikli toplumların oluşması muhtemeldir. Yapılan araştırmalara göre; okul öncesi döneme yönelik eğitim programlarının çocuklar ve aileleri üzerinde olumlu etkileri vardır. Çalışmalar, erken çocukluk eğitimi programlarına yapılan yatırımın artırılması üzerine yoğunlaşmaktadır.

Okul öncesi eğitimin gerek ulusal gerek ise evrensel amaçları bu son derece değerli yaşam evresinin ve bu dönemde verilecek eğitimin öneminin altını çizmektedir. Aynı zamanda bu amaçlar bizlere okul öncesi eğitimin gerekliliği hakkında da önemli ipuçları vermektedir (Haktanır, 2009, s.6). Okul öncesi eğitim eğitici işlevinin yanı sıra çocuğa hem sosyal hem de gelişimsel açıdan önemli katkılar sağlar. Görüldüğü gibi okul öncesi eğitim tüm toplumlarda ortak amaçlar doğrultusunda yarar sağlama amaçları gütmekte ve bu doğrultuda önemli görevler üstlenmektedir.

Okul öncesi eğitim, aile ortamında informal bir şekilde verilirken okul öncesi eğitim kurumunda planlı, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda verilmektedir. Formal eğitimin gerçekleştirildiği bir okul öncesi eğitim kurumunda birey ailesi dışındaki bireylerle, çoğunlukla kendi yaş grubundakilerle tanışmakta ve etkileşimde bulunmaktadır. Bu durum bireyin hem sosyal hem de dil gelişimine katkıda bulunmakta ve onun kendisini toplumun bir ferdi olarak algılamasını sağlamaktadır. Burada geçireceği yaşantılar tüm gelişim alanlarını farklı oranlarda ve farklı şekillerde etkilese de bir bütün olarak düşünüldüğünde kişiliğini biçimlendirmesine çok büyük katkılarda bulunmaktadır.

### **1.6.2 Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi**

17.yüzyılın sonlarına doğru, İngiliz düşünürü John Locke (1632-1704) 'Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler' adlı yapıtında bireyin çocukluk yıllarında, yakın ve uzak çevre etkileri altında şekillendiğini, eğitimde dayanın sakıncalarını ve örnek davranışların boş bir levhaya benzettiği çocuk üzerindeki etkilerini vurgulamıştır (Oğuzkan- Oral, 1997).

Rousseau'nun insan doğasına ilişkin görüşleri ile deneyimler yoluyla eğitime yaptığı vurgu, alan için önemli katkılardır. Pestalozzi yeteneklerin geliştirilmesi için eğitim fikrini ortaya atmıştır. Froebel ise açtığı ilk okul öncesi kurum ile “anaokullarının babası” olarak anılmaktadır. Froebel dil ve oyunun eğitimdeki yerini belirgin hale getirmekle kalmamış, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğini öne sürmüştür (Doğan, 2008).

17. yüzyıla kadar okul öncesi eğitimi çağındaki çocukların eğitimlerinin tamamıyla aileye bırakıldığı söylenebilir. “Bu yüzyıldan itibaren bilim alanındaki ilerlemeler, klasik eğitimi etkilemiş, eğitimde daha realist bir yaklaşım içine girilmiştir. Alman asıllı pedagog John A. Comenius (1592-1670) tüm çocukların küçük yaşlardan başlayarak eğitilmesini savunan öncülerdendi. 17. Yüzyıldaki eğitim; otoriter, katı ve cezalandırmaya yönelik bir anlayış taşıyordu. Ensari'nin aktardığına göre, “Jean Jacques Rousseau (1712-1778) “Emile” adlı eseri ile o zamana kadar sürdürülen çocuk eğitim sistemini temelinden sarstı. Rousseau, bu kitabı ile bir çocuğun doğaya uygun olarak nasıl eğitileceğini göstermek istedi ve kendisinden sonra gelen pedagoglar üzerinde etkili oldu.” (Ensari, 1997, s.63).

Çocuk eğitimi konusunda büyük katkılarda bulunmuş bir diğer eğitimci de asıl mesleği tıp doktorluğu olan ünlü İtalyan eğitimci Maria Montessori'dir (1869-1952). Roma'da açtığı kendi değımiyle, ilk ‘Çocuk Evi’nde çocuğa ‘önceden hazırlanmış bir çevrede, kendi seçeceği sorumluluklar doğrultusunda, davranış ve çalışma özgürlüğü tanıma’ yanlısıydı. Froebel ve Montessori'nin ardından değışik ülkelerde, benzer okul öncesi eğitim kurumlarının açılmaya başladığını görüyoruz” (Oğuzkan-Oral, 1997).

1900'lü yılların başlarında Montessori'nin geliştirdiğı sistem okul öncesi eğitim anlayışını tamamıyla değıştirmiştir. Bu sistemde okullar, materyaller, etkinlikler gibi eğitimin bileşenleri, çocukların ve ailelerin ihtiyaçları çevresinde düzenlenmektedir. Emici bir zekâya sahip olan çocuğı merkeze alan bu yaklaşımda, çocuğun kendi yönettiğı etkinliklerle, öğretmen rehberliğinde ve sıcak bir ortamda öğrenme yaşantıları desteklenmektedir (Brewer, 2007).

Bu dönemde, İsviçreli ünlü psikolog Jean Piaget, çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde yaptığı çalışmalarda, özellikle, çocuğun kendi yaş grubu içindeki sosyal etkileşiminin önemi üzerinde durmuştur. Viyanalı ünlü Psikolog Sigmund Freud'un ve onu izleyen, Danimarka asıllı ünlü Alman psikoloğı, Erik Erikson'un, çocukluk

yıllarındaki duygusal ve sosyal zedelenmelerin, ileriki yaşlarda, kişilik yapısında doğurduğu sorunlara dikkat çekmeleri, yaşamın ilk yıllarıyla ilgili eğitim düzenlemelerine yeni boyutlar getirmiştir” (Oğuzkan- Oral, 1997).

Osmanlı Devletinde çocuk eğitimi ve okul öncesi eğitim bu günkü anlamda kurumsallaşmamıştır. Açılan bazı Sıbyan mektepleri de daha sonra kabul edilen Geçici İlköğretim Kanunu (1913) ile ilköğretim ile birleştirilmiştir (Şişman, 2010).

1816 yılında 3-6 yaş arasındaki çocuklar için anaokulları açılmıştır. Osmanlı Devleti döneminde ise Sıbyan Mektepleri“nin açıldığı görülmektedir. 1915 yılında “Ana Mektepleri Nizamnamesi”nin yürürlüğe girmesi ile ülkemizde anaokulları açılmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir (oogm.meb.gov.tr/22tarihce.asp).

Türkiye’de anaokullarının kuruluşu, Meşrutiyet döneminde gerçekleşmiştir. Bu dönemde anaokullarına ayrı bir önem verilmiştir. Çünkü bu okulların gelişmesi için bazı Avrupa ülkelerine öğrenci ve öğretmenler gönderildiği gibi, anaokulu ile ilgili bir çok eser Avrupa’dan getirilerek Türkçeye çevrilmiştir” (Akyüz, ve diğ. 2005).

1928 yılında Harf İnkılabı’nın yapılmasıyla, her Türk vatandaşının okur-yazar durumuna getirilmesi çabası, devleti var gücüyle ilköğretimi yaymaya yöneltmiştir. Bu nedenlerle Devlet ve İl Özel İdarelerince anaokulu ve anasınıflarına ayrılan ödenekler ilköğretim hizmetlerine aktarılmıştır. Böylece çevresel imkanlarla çalışmalarını sürdüren okullar da 1937-1938 öğretim yılında kapanmıştır. Daha sonra okul öncesi eğitimin önemi, çeşitli eğitim şuralarında ve eğitim komisyonlarında savunulmuş; hatta 1940’lı yıllarda bu hizmetin bakanlık dışında çeşitli kamu kuruluşları ve özel teşebbüslerce desteklenmesi gereği savunulmuştur. Ancak bu konu, 1950’lerde hemen hemen unutulmuş gibidir (Çetinkaya,2006).

05 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununun 6. maddesinde, okul öncesi eğitim kurumlarının isteğe bağlı ilköğretim kurumları arasına alındığı ve 13. maddesinde de okul öncesi eğitim kurumlarında, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların eğitilebileceği açıklanmıştır. Yasanın, bu kurumların gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabilmesine olanak tanınması, okul öncesi eğitimi yine gündeme getirmiştir (Çetinkaya,2006).

1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Bundan sonraki dönemlerde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması Hükümet programlarında, Kalkınma plânlarında, eğitim komisyonlarında ve Millî Eğitim Şûralarında ele alınmıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda Türk Millî Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Daha sonraki yıllarda Okul öncesi eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında 3797 Sayılı Kanunla Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (ooegm.meb.gov.tr/22tarihce.asp.). 1992 yılında ise “Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuştur (14. M.E.B. şurası, 1993).

28 Şubat 1997’de toplanan Milli Güvenlik Kurulu toplantısından, sekiz yıllık zorunlu eğitimin; kesintisiz, kademesiz ve yönlendirmesiz olarak derhal uygulanması hükümete tavsiye kararı olarak çıkarılmıştır. Hazırlık aşaması uzun yıllar alan zorunlu eğitimin süresinin uzatılması Mesut Yılmaz’ın başkanlığında kurulan 55. Hükümet 16 Ağustos 1997 tarihinde T.B.M.M’de Yasalaştırılarak 4306 sayılı yasa ile uygulamaya konulmuştur. Hayata geçişi uzun yıllar alan zorunlu eğitimin tartışmaları da uzun süre devam etmiştir. Bazı çevrelerce bu değişime karşı çıkılmış ve süreç geniş yankılar uyandırmıştır. Bu değişim şüphesiz Türk eğitim tarihinin en önemli reformlarından biridir. Uygulama başladıktan sonra geniş bir kaynak gereksinimi olmuş ve bu kaynağı sağlamak çeşitli vergiler getirilmiştir. Değişimle okul sistemi yeniden yapılanmış ve o tarihten bu güne okullaşma oranı hızlı bir artış göstermiştir. Görüldüğü gibi ülkemizde zorunlu eğitim süreci zaman zaman değişikliklere uğramıştır (Öztürk, 2001, s. 101).

Okul öncesi eğitim ile ilgili tartışmalar zorunlu eğitime dâhil edilmesi noktasında uzun bir süreçle beraber gelişmiştir. İller arasında okullaşma farkının giderilmesi ve okul öncesinde düşük seviyelerde seyreden okullaşma oranının artırılması için hayata geçirilen ilk resmi uygulama 2009–2010 öğretim yılında başlatılan zorunlu okul öncesi eğitimi pilot uygulamasıdır. Bu uygulama ile ilk etapta 5 yaş çocukları için 32 ilde zorunlu eğitime geçilmiştir. İkinci olarak 2010–2011 öğretim yılında 25 il daha zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır.

2011–2012 öğretim yılında 14; 2012–2013 öğretim yılında da 10 ilin zorunlu eğitim kapsamına alınması öngörülmektedir ve bu şekilde Türkiye genelinde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır

(MEB, 2010a). Türkiye’de okul öncesi eğitimde uzun yıllardır kalkınma planlarında hedeflenen düzeylere ulaşamamıştır. 9. kalkınma planında okul öncesi eğitim için hedeflenen okullaşma oranı % 50’dir. 2010–2011 yılı için gerçekleşen okullaşma oranı ise % 43.10 olarak kaydedilmiştir.

Okul öncesi eğitimle ilgili hazırlanan ilk kapsamlı program 1989’da uygulanmaya başlanmış, daha sonra geliştirilmiştir. 1996 yılında bu okul kademesiyle ilgili Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği hazırlanmıştır. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı, diğer kurumlarla işbirliği içinde okul öncesi eğitimi geliştirmeye dönük bazı proje ve programlar uygulamaktadır” (Şişman, 2010).

Türkiye’de okul öncesi kurumların açılması, 20.yüzyılın başlarına rastlamasına rağmen; ülkenin içinde bulunduğu özel durum, gerek Osmanlı İmparatorluğu döneminde, gerekse Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında bu kurumlara gereken önemin verilmesine ve gelişmesine engel olmuştur. Bugüne kadar açılan bu kurumlar, ülkede bulunan okul öncesi çağ çocuklarının sayıları ile orantılı olarak yeterli bir düzeye ulaşamamışlardır (Ömeroğlu, Can-Yaşar, 2004, s.76).

### **1.6.3 Okul Öncesi Eğitimin Önemi**

Çocuklara kendi içgüdülerine göre gelişme fırsatı vererek onların elverişli çevre koşullarında büyümelerini sağlamak uzun bir süreci gerektirebilir. Bu süreçte onları anlayarak yeterli ve bilinçli bilgilere dayanarak onlara yol göstermek, rehberlik etmek çocuğu bir kat daha güçlü kılar. Çocuğun kişiliğinin özgürce gelişimi için okul öncesi eğitim süreci zorunludur. Kişiliğin ana hatlarının oluştuğu bu devrede çocuğun eğitimi daha çok önem kazanmaktadır. Ailenin çevresindeki koşullar iyi ve elverişli olursa, çocuğun uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde temel öğrenim olan ilköğretime hazırlanması da daha kolay olabilir (Adler, 2000, s.23).

Okul öncesi eğitim programı, yenilikçi, yaratıcı, kendi problemlerini çözebilecek kadar güçlü, olayları yaratıcı bir şekilde değerlendirebilen, kendilerinin ve diğer kültürlerin değer yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen ve bütün bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireylerin yetişmesine temel oluşturmalıdır. Okul öncesi eğitimin toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında çok önemli bir sorumluluğu olduğu bilinmektedir (Aydın, 2005).

“Bloom’un yaptığı araştırmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmelerin %50’si dört yaşına, %30’u dört yaşından sekiz yaşına kadar, %20’si ise sekiz yaşından on yedi yaşına kadar oluşmaktadır (Akt. Poyraz ve Dere, 2003, s.8). On sekiz yaşına kadar olan okul başarisının %33’, okulöncesi eğitimle açıklanmaktadır” (Timurkaynak, 1998, s.22). Tüm bu veriler okul öncesi eğitimin etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Zihinsel gelişimin %50’si ilerleyen yıllarda %30 ve sonra %20’si yadsınamayacak kadar önemli bir değerdir ve zihinsel gelişim bireyin okul başarisıyla doğrudan alakalı olduğu için okul öncesi dönemin okul başarisı ile ilişkisi ve tabi bu dönemde verilecek eğitimin de önemi ve etkisi kolayca anlaşılmaktadır.

Okul ncesi eğitim, diğer ğretim kademelerine hazırlık olması yönüyle önem taşımakta, çocuğun sonraki okul başarisını da etkilemektedir. Türkiye’de giderek köyden kente göç ve şehirleşmeyle birlikte, çekirdek ailelerin yaygınlaşması, kadınların ekonomik yaşamda artan biçimde rol almaya başlamaları, bu kademe eğitiminin yaygınlaştırılmasını zorunlu kılmaktadır (şişman,2010).

Okulöncesi eğitimi, çocuğun duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırır. Akıl yürütme neden-sonuç ilişkileri kurma sürecinde ona yardımcı olur. ocuğu genel kültür değerlerine dayalı sosyal bir ortam içerisinde eğiterek, toplumun kültür değerlerinin zmlemesinde yardımcı olur. Çocuğa kendi düşünce ve duygularını açığa vurma olanakları sağlanarak kendisini anlamasına ve ortaya koymasına fırsat verir (şahin, 2005, s.2).

Okulöncesi eğitim, çocuğun zihinsel ve bedensel olgunluğa erişerek okula hazırlanmasını sağlar. Sonraki öğrenimlerinde başarılı olma şansını artırır. Çocuğun çeşitli alanlarda yeterlilik ve yetersizlikleri, duygusal sorunları daha erken yaşlarda saptanır ve buna göre önlemler alınabilir. Kendini ve başkalarını tanınması, kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varabilmesi, sanatsal beceri ve yetenekleri okulöncesi eğitim sürecinde ortaya çıkar (Dirim, 2004, s. 8-9). Ayrıca, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğun toplumsal ve duygusal gelişiminin yanı sıra, uygulanan programlar sonucunda, yetenekleri doğrultusunda yaratıcılığı ile, zihinsel gelişim kapsamına giren kavram geliştirme, algılama, bellek, dikkat, problem çözme, düşünce üretebilme gibi zihinsel süreçleri de gelişir. Ayrıca, arkadaşları ile kurduğu çeşitli ilişkiler ve dinlediği masal, öykü ve konuşmalar onun dil yeteneği ile anlatım gcnu de geliştirir ve sözcük dağarcığını zenginleştirir (stnoğlu, 1987, s. 6).



Okul öncesi dönem ve bu dönemde uygulanacak eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Doğru yönlendirilecek bir okul yaşamı, erken çocukluk dönemindeki gelişim yetersizlikleri gibi problemlerin zamanında fark edilerek önlem alınması için de önemlidir. Okul öncesi eğitim, evdeki dünya ile dış dünya arasında gerçek bir aracı rolü oynamaktadır. Çocuk okul öncesi eğitim aracılığıyla yaşam bilgisi ve yaşama sanatını öğrenir. Çocukların aile eğitiminden kaynaklanan yetersizliklerini giderecek öncelikli ve sağlıklı yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim çocuğu eksiklerini tamamlayıcı, hatalarını düzeltici bir rol oynamaktadır (Aral ve diğ., 2000,s.13).

Okul öncesi dönemde, çocukların eğitim hedeflerini belirlerken, çocuğu tek başına düşünmek yanlıştır, çünkü çocuk ailesi ile bir bütündür. Çocuğun okulöncesi eğitim süreci planlanırken, anne ve babalar da süreç içinde yer alacak şekilde planlama yapmak, anne ve baba eğitimini de kapsayan hedefler oluşturmak gerekmektedir. Çocuğun gelişimini aile çevresinden soyutlamak imkânsız olduğundan, aile çocuğun tüm gelişiminde önemli bir çatı oluşturmaktadır. Bu durumda okulöncesi eğitimde, okul- aile işbirliği ve aile katılımı gibi konular oldukça önem kazanmaktadır (Çulhaoğlu İmra, 2009, s. 10- 11).

Saygılı' ya göre okul öncesi eğitimin yararları şu şekilde sıralanmıştır:

- a. Yaşıtlarıyla oynaması ve iletişime girmesi çocuğun dil yeteneğini geliştirir, kelime hazinesi artar. Telaffuzu düzelir.
- b. Tuvalet alışkanlığı da anaokulunda pekişir.
- c. Meraklı çocuğun çok sayıdaki sorularına buradaki eğitimci uygun cevapları verir.
- d. Daha çeşitli ve daha uygun oyuncaklarla ve oyun arkadaşlarıyla oynar, sosyalleşir.
- e. Kişilik gelişimine yardımcı olur. Paylaşmayı ve birlikte oynamayı öğrenir.
- f. Okul fobisi azalır. Anne ayrılığına alışır ve anneye bağımlılığı kırılır (Saygılı, 2011).

Yazıcı'ya göre (2002), okul öncesi eğitim, çocuklara ilköğretime başlamadan önce okulun kendisinden beklentilerine yönelik deneyimleri kazanmasını sağlamaktadır. Yani okul öncesi eğitim olarak ilköğretime başlayan çocuk öncelikle sosyal bir ortama gireceği için sahip olması gereken, kurallara uyma, kendini tanıma ve tanıma, duygu ve düşüncelerini uygun bir dille ifade etme, karşıdakini dinleme ve

anlama, arkadaşlık kurma vb sosyal becerileri kazanmış olarak gelir. Ayrıca okuma-yazmaya başlaması için gereken temel kas becerileri, kalem tutma, çizgiler çizme, boyama, kesme-yapıştırma, dinlediğini anlama gibi okuma-yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler de okul öncesi eğitim kurumunda çocuğa sunulmuştur. Kısacası okul öncesi eğitimden geçerek ilköğretime başlayan çocuk duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor alanlarda kendisinden beklenen temel becerileri kazanmış olarak gelir.

Toplumsal kalkınma hedeflerinden biri olan erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılması, özellikle de bu hizmetlerden faydalanamayan, ancak içinde buldukları çevresel koşullar bakımından risk altında olan ve okulöncesi eğitime en fazla ihtiyaç duyan çocuklar için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları, programın çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyerek onları okula hazır hale getirdiğini göstermektedir. Bu okula hazır oluşun, çocuğun okula uyumunu kolaylaştırarak onun okula devamını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla programın kısa dönemde çocukların bilişsel gelişimini desteklediği gibi uzun dönemde ise çocuğun okul başarısına da katkısının olacağı söylenebilir (Kartal, 2007, s. 246).

Okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediği gibi ailenin aşırı kontrolünden kaynaklanan disiplin sorunlarının da giderilmesine yardım etmektedir. Örneğin utangaçlık, öz güven eksikliği, okul fobisi, yeni durumlara karşı korku dolu olma, dil problemleri, yersiz kaygılanma, gergin olma gibi sorunları tanımlamak ve aileyi çocuğu konusunda bilinçlendirmek, aile-okul işbirliğinin en belirgin faydalarındandır (Humphreys, 2002.s.57).

Ülkemizde aslında çok eskilere dayanan okul öncesi eğitim bugün hak ettiği değeri alamamıştır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından belirlenen bu oranın düşük oluşunda 0-6 yaş dönemi hakkında halkımızın bu konuda yetersiz bilgi ve bilince sahip olduğunun bir göstergesidir. Bunların dışında ayrıca ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı da çocukları olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Anne-babaların bilgi ve kültür düzeyleri ne kadar yüksek olursa olsun bu düzey çocuğun eğitimine yeterli düzeyde yansımayaabilir. Bundan dolayıdır ki, ebeveynlerin çocuklarının yetişmelerinde isteseler bile yeterli olamayabilecekleri açık bir gerçektir. Bu konudaki eğitim desteği de ancak okul öncesi eğitim kurumları tarafından karşılanabilir (Öztürk, Şahin ve Mercan, 2010, s. 176- 177).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, diğer yetişkinlerle ve yaşlılarıyla ilişkilerinin arttığı, okul yaşamına karşı olumlu duygular beslediği, iyi alışkanlıklar beslediği, iyi alışkanlıklar kazandığı ve sinirsel eğilimlerinin azaldığı görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1991, s.106). Çünkü okul öncesi eğitim alan çocuklar duygularının farkında olma, duygularını kontrol edebilme, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyma davranışlarını kazanırlar.

Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001). Bu amaç doğrultusunda, çocuğa içinde bulunduğu dönemin gelişim özellikleri dikkate alınarak sahip kazandırılması istenen becerilerle ilgili önceden programlanmış, planlı ve sistemli bir eğitim verilmektedir.

#### **1.6.4 Okul Öncesi Eğitimin Amacı**

Okulöncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır” (Turhan, 2008).

Her ülkede genel olarak okul öncesi eğitimin amaçları üç maddede toplamaktadır (Oktay, 2005 b.t. s.37);

- a. *Toplumsal amaçlar:* Çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her sınıftan çocuğa eğitim imkânı hazırlamak, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olmak.
- b. *Eğitici amaçlar:* Dil- iletişim, duygu organlarının ve çevreye duyarlılığının geliştirilmesi.
- c. *Çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar:* Çocuğa yapılacak eğitimsel etkilerin, çocuğun gelişim evrelerini göz önünde bulundurarak, onun herhangi bir eksiklik ve kırıklık duygusuna uğramamasını sağlamaya çalışmak.

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak;

- a. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.

- b. Onları ilköğretime hazırlamak
- c. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak

d. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır” (Akan, 2013, s.39).

Okul öncesi eğitimin amaçlarını, genel bir bakış açısıyla şöyle sıralanmaktadır (Çetinkaya, 2006, s. 6):

- a. Başarısız da olsa işe, oyuna, konuşmaya, eğlenmeye yeniden başlama güven ve cesaretini vermek,
- b. Arkadaşlarına saygı, anlayış, güler yüz göstermesi gerekliliğini benimsetmek,
- c. Dürüst ve sözüne güvenilir olmayı öğretmek,
- d. Herhangi bir durumda kendini savunma, düşüncesini açıklama, görüş ve duygularını dile getirebilme olanaklarını kazandırmak,
- e. Gerektiğinde grubun çoğunluk kararına saygılı olmasının önemini benimsetmek,
- f. Yaptığı her işin dikkatli, özenli, düzgün ve temiz olması alışkanlığını edinmesine olanak sağlamak ve yardımcı olmak,
- g. İyi ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak,
- h. Okulda, oyun yerinde, genel olarak çevrede çıkabilecek kazalara karşı uyanık ve tedbirli olmayı öğretmek,
- i. Çocuğu özendiricek, ürkütecek, yaratıcılığı köreltecek, korkutacak, güvensizliğe itecek, sevgiden yoksun duruma getirecek tutum ve davranışlardan uzak tutmak.
- j. Birlikte oyun, yardımlaşma, iş yapma, dinlenme alışkanlıklarını vermek,
- k. Kendisinin ve çevresinin eşyasını, oyun araç ve gereçlerini özenli biçimde kullanıp koruması gerektiğini benimsetmek ve uygulamak,
- l. Zamanı ve olanakları yerinde kullanmanın önemini öğretmek,
- m. Tutumlu olmanın yollarını öğretmek,
- n. Oyun ortamında çeşitli meslekleri tanıtmak.

## 1.7 Okul Öncesi Eğitimin Sorunları

Okul öncesi eğitim, dünyada pek çok ülkede neredeyse eğitim sistemlerinin başlangıcı ile başlamış olmasına rağmen Türkiye’de eğitim öğretim sistemi içerisinde yaklaşık olarak 15 yıllık bir geçmişe sahiptir (Oktay, 2007). Gelişmekte olan diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de altyapı ve programlamadaki eksiklikler uygulamada bazı sorunları da beraberinde getirmiştir.

Kerem ve Cömert (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul öncesi eğitimin sorunları öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dikkat çektikleri en önemli sorunlar çalışılan okulun fiziksel çevresi, öğretmenlerin kendilerinin gerçekleştirme ve yenilenme ihtiyaçlarına yönelik imkanların yetersizliği ve ebeveynlerin işbirliğine kapalı olmaları olarak belirtilmiştir. Nitekim, gelişmiş ülkeler incelendiğinde bu ülkelerde sorun çağ nüfusunun okul öncesi eğitimden yararlanması olmaktan çıkmış çocuklara daha kaliteli eğitim verilmesi konusu olmuştur (Oktay, 2007, s.63).

İdeal okul öncesi eğitim kurumu tek ya da iki katlı ve müstakil bir binada, ısınma, aydınlanma sorunu olmayan, odaları düz ve geniş, malzemeler çocukların ulaşabilecekleri yerde, tuvaletler sınıflara yakın ve çocuk sayısına göre, yerler temizlenebilen malzeme ile kaplı, bahçede oyuncaklar ve oyunlar için düz alanlar olacak şekilde düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenler, okul öncesi eğitimi alanında eğitim almış, sağlıklı, mesleğini seven kişiler arasından seçilmelidir.

Fiziksel alan öyle ayarlanmalıdır ki hem çocuk tek başına yeterli olmalı, hem de aynı yaştaki çocukların aynı etkinliği yapma isteği engellenmemelidir. Bu da uygun alan kullanımıyla gerçekleşir. Küçük yaştaki çocuk gruplarıyla, büyüklerin dışarıya çıkarılması farklı zamanlarda olabilir. Yeterli alanın olup olmadığı çocukların birbirleriyle olan ilişkileri ve aktivitelere katılımları gözlemlenerek anlaşılabilir. Ayrıca çevre çekici, renkli olmalıdır. Çocukların çalışmaları sergilenebilmelidir (örneğin resimleri). Fakat çocukların çalışmalarının yanında başka resimler ve tablolar da asılmalı ki çocuklar karşılaştırma yapabilmelidirler. Ayrıca çocuklar başkalarını rahatsız etmeden bir aktiviteden diğer aktiviteye geçebilmeli ve bunu yaparken diğerlerini etkilememelidir. İyi ayarlanmış bir alan, çocukların aralarında pozitif ilişkiler kurmalarını ve materyallerinde aktif bir şekilde kullanılmasını sağlar (Kıldan, 2007, s.503).

Ayrıca, Okulöncesi eğitim kurumlarının örgütlenmeleri bürokratik açıdan sorunlar taşımaktadır. Okulöncesi eğitim kurumları farklı bakanlıklara bağlıdır. Okulöncesi eğitim kurumu, 0-6 yaşları arasında hizmet veriyorsa, “Kreş ve Gündüz Bakım Evi” adı altında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü’ne bağlıdır. 3-6 yaş arasına hizmet veren kurumlar ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlıdır. Eğer kurum 3-6 yaş grubuna “Gündüz Bakımevi” adı ile yarım gün ya da tam gün hizmet veriyorsa Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü’ne bağlıdır. Bu bakanlıkların dışında kendi personeline hizmet vermek amacı ile kendine bağlı kurumları olan diğer Bakanlıklar da vardır. Örneğin, Gümrük ve Tekel Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Bakanlıkların yanında diğer kamu kuruluşlarına bağlı okulöncesi kurumlar da bulunmaktadır (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 2003, s. 21-22).

Ortak amaçların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, işbirliği içinde olan insan grubunun faaliyetlerinin planlanması, örgütlenmesi, yönlendirilmesi, koordinasyonu ve kontrol edilmesiyle ilgili tüm çabalar yönetimi oluşturmaktadır. Yönetimin konusu, yönetim sürecini ve bu süreçle ilgili olguları içermektedir (Dinçer ve diğ., 1996, s.228). Dolayısıyla yönetsel sorunlar dediğimiz olguyu bu süreç içerisindeki faaliyetlerin yerine getirilmesinde aramak, bize bu sorunların neler olduğunu ortaya koymamıza imkân verecektir.

Okul öncesi ile ilgili bir diğer sorun okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sorunudur. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile bu sorunun kökeninde son yıllara kadar kurumsal eğitimin tek ve alternatifi olmayan bir model olarak kabul görmesinin önemli bir payı olduğunu düşünmekteyiz. Oysa, anne – babalar ve çocuğa bakan kişilerin eğitime yönelik programların çocuğun gelişiminde uzun süreli ve kalıcı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Lombard, 1998, s.125 – 140).

Bireyler farklı aile ortamları içinde yetişmektedir. Yetersiz aile koşulları içinde yetişen çocukların ilerideki yaşantılarında başarısız, kendine güveni olmayan ve hatta topluma suç unsuru oluşturabilecek kişiler olması mümkün olabilir. Bu tür bireylerin ileride ortaya çıkabilecek olumsuz yönlerini erken yaşlarda verilen eğitim ile engelleyerek sağlıklı ve nitelikli bireylerin oluşması sağlanabilir. Mallison (1980), demokratikleşen toplumlarda tüm bireylerin eğitim imkanlarından yararlanabilmesinin kültürel ve sosyal olarak yetersiz koşullarda bulunan çocuklar için mümkün olmadığını, çocukların orta eğitim seviyesine gelemediğini

belirtmiştir. Çocukların orta öğretime gelememe nedenlerinin erken yaşlarda teşhis edilebileceğini bunun için de en iyi yerin okul öncesi eğitim kurumları olabileceğinden bahsetmiştir. Yetersiz koşullar olarak adlandırılan; fakirlik, evdeki imkan azlığı, ailenin okuma seviyesinin düşüklüğü. Bunun yanında çocuğun psikolojik ve duygusal yetersizliğinden kurtarılmasında okul öncesi eğitim kurumlarının önemli bir yeri vardır (Oktay, 2002).

Okul öncesi dönemde çocukların dış etkenlere karşı daha duyarlı olması nedeniyle sağlık sorunları bu yaş gruplarında daha sık gözlenebilmektedir. Dolayısıyla toplu yaşama alanı olan eğitim kurumlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşullarının sağlanması önemlidir. Bu doğrultuda gerekli önlemlerin alınması ile temizlik, güvenlik gibi çevresel faktörlerin, yeterli ve sağlıklı beslenmenin gerçekleştirilerek söz konusu problemlerin görülme sıklığının azaltılması sağlanabilecektir (Kalemci, 1998, s.19).

Bu bağlamda, okul öncesi yöneticisinin bu görevleri yapabilmesi için sahip olması gereken yeterlilikleri şunlardır;

- a. Okul öncesi eğitim, çocuk beslenmesi, çocuk gelişimi ve yönetim konularında eğitim almış olması.
- b. Yönetim biliminin esaslarını bilerek, planlama ve organizasyonu gerçekleştirilmesi, kontrol mekanizmalarını uygulamaya koyabilmesi
- c. İletişim becerilerine sahip olması.
- d. Çevresinde güvenilir, dürüst, hoşgörülü, eleştiriye açık, konusunda bilgili, anlaşılır, etkili olması.
- e. Yeniliğe uyum sağlaması, acil durumlarda bile doğru kararlar alabilmesi ve kararların doğruluğunu karşısındakine kabul ettirebilmesi.
- f. Bulduğu mevkinin verdiği formal güçten çok, bilgisi ve yetenekleri ile çalışanlarını motive ederek verimli olmalarını sağlayabilmesi” (Oktay, 2002).

İyi tasarlanmamış bir sınıf ortamı çocuğun yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Bu becerilerin kazanılmasının bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde tartışmasıdır. Yaratıcı problem çözme yeteneği iş dünyasında aranan en önemli özelliklerden biridir. Bu durum eğitim sistemi ve eğitim ortamlarının öğrencilere bu becerileri kazandıracak yönde hazırlanması gerekliliğini vurgulamaktadır (Kıldan, 2007).

Bir eğitim örgütünde geniş katılımın sağlanması gerekir. Olanaklar sağlandığında öğretim elemanlarının ve çalışanlarının da sağlıklı kararlar verebileceklerine inanılmalıdır. Karar vermeye katılım yolu ile öğretmenlerin ve yöneticilerinin mesleki nitelikleri geliştirilebilir. Karar vermeye katılımın sağlanması ve seçeneklerin ve olası sonuçların grupça tartışılması sonucu daha sağlıklı karar verilebilir. Verilen kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve etkili bir biçimde uygulamaya konulmasında karara katılmanın rolü büyüktür. Diğer yandan karar katılma örgüt üyesinin örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmesine yardım eder (Aydın, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında yayımladığı "36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı"nda Eğitimde Kalite diye bir başlık bulunmaktadır. Bu başlıkta belirtildiği üzere; Eğitimde kalite, öğretmenin öğrenme sorumluluğunun yanı sıra öğrenciye de öğrenme sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, onun etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan, insancıl kuramlarla ortak kavramları kullanmayı kapsamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısı ile çalışma ortamlarının değerlendirilmesi amacıyla Budunç ve Haktanır (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler eğitim programlarını uygularken en sık karşılaştıkları sorunların çocuk sayısının çokluğu ve eğitimde kullanılan araç yetersizliğini belirtmişlerdir. Bunun gibi pek çok araştırma eğitim ortamlarının yetersizliğini vurgulamakta ve standartlara uyulmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum ülkemizde konuya yeterince önem verilmediğini ve kurum yetkilileri tarafından standartların iyi takip edilmediğine işaret etmektedir.

Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, çocukları bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden geliştirmelerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (M.E.B 1993). Öğretmen, çocuğun ailesinden sonra, gün boyu birlikte olduğu ve ihtiyaçlarını karşılarken gerektiğinde başvurabileceği bir diğer kişidir. Çocuğun sağlıklı bir gelişim içinde olması için anaokullarında çocuk ile öğretmen ve öğretmen ile veli arasında sevgiyeye dayalı iletişim kurulması esastır.

Eğitimin genel kalkınmaya, istihdama, bütünüyle ekonomik yasama dönük olması planlamanın temel amaçlarını oluşturmaktadır. Cooms'a göre eğitim



planlaması, rasyonel ve düzenli çözümlene tekniğinin eğitim sürecine, eğitimi öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla uygulanmasıdır (Aydın, 2000).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda okul öncesi eğitimin niteliğinin belirleyicilerinden biri, kurumun fiziksel konumunun düzenlenme biçimi ve donanımıdır. Uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli miktarda materyalle donatılmış bir okul öncesi eğitim kurumu, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekici olarak çocukların tüm gelişimlerine yöneliktir (Demiriz ve diğ., 2011).

İyi bir anaokulu, okulöncesi dönemde, çocuğa her şeyden önce toplumsallaşma fırsatını sağlar. Çocuk, arkadaş ilişkileri kurmayı ve sürdürmeyi öğrenir. İş yapmayı, işbirliğini ve topluluk içinde sorumluluk almayı öğrenir. Anaokulu ayrıca, sağladığı özgür ve yaratıcı ortamda, us gücü gelişmesini kamçılar. Dil gelişimi hızlanır, yetenekler serpilip ortaya çıkar. Başarı ve başarısızlık söz konusu olmadığı için çocuk, yeteneklerini korkusuzca kullanır, becerilerini geliştirir. Böylece çocuk, ilkökul çağındaki daha düzenli ve güdümlü eğitime hazır olur. Bu bakımdan, iyi bir anaokulu öğretmenin baş görevi öğretmek değil, çocuğa bu niteliklerini geliştirebilmesi için uygun ortamı sağlamaktır (Seyrek ve Sun, 1999, s. 26-27).

Bennet ve Kell (1989) 4 yaş grubu çocuklarının bulunduğu okullardaki 60 müdür ve 71 öğretmenle yaptıkları araştırmada şu sorunlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğu; çocukların iyi bir ortamda yetişmelerini sağlamak, mutlu ve huzurlu olmalarını, özgüvenlerini geliştirmek ve çocuklara belli davranışları öğretmek için eğitim vermektedir. Ancak bu eğitimi verirken koşulların da iyi olması gerekmektedir. Ne yazık ki, bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunların başında mekansal yetersizlik, araç gereçler yönünden eksiklikler, sınıfların çok kalabalık olması gibi bir takım faktörlerden ötürü tek tek çocuklarla bireysel olarak ilgilenememektedirler. Okul müdürleri ise; kaliteli personel eksikliği, mekan yetersizliği, sınıfların kalabalık olması gibi güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Çocuğun özgürce deneyimler yaşayabildiği rahat hareket edebildiği ortamlarda gelişimini daha iyi tamamlayabilmesi ve becerilerini sergileyebilmesinin kolaylaştığı, bu nedenle de öğretmenlerin eğitim ortamlarını program doğrultusunda iç ve dış mekân olarak ele alıp düzenlemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu düzenlemeler,

çocukların güven duyup hareket edebileceği, farklı etkinliklere olanak tanıyan, tehlikelerden uzak, onlara gereksinimlerine uygun olanaklar sunan estetik ve hoş ortamlar yaratmak için yapılmalıdır (M.E.B. 2006).

Eğitimde örgütlenme girişimi o eğitim sistemi veya biriminin amaçlarına ve orada çalışacak personelin gereksemelerine dönük olmak üzere iki hedefi başlangıç noktası olarak alacaktır. Yapı kurulurken izlenecek emir verme ve alma (üst ve ast) modellerinin yetki ve sorumluluk kavram ve ilkelerine fazla önem verdiğiinden eğitim örgülerine uygun olup olmayacağı tartışılabilir. Fakat bu basamakların önemsemeyen bir örgüt de karma karışık ve verimsiz kalacaktır (Bursalıoğlu, 2000, s.109).

İdeal bir eğitim ortamının belirleyici unsurları içerisinde öğretmenler yer alsada fiziksel çevre ve olanaklarının ne kadar önemli olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Bu yüzden ideal bir eğitim ortamı aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- a. İyi bir eğitim ortamı için güvenlik öncelikli kriter olmalıdır. Çocukların fiziksel olarak güvenlikleri sağlandıktan sonra, ruhsal güvenliği de ihmal edilmemelidir.
- b. Eğitim ortamları çocukların yaşı, ortamdaki çocuk sayısı, öğretim programının beklentileri dikkate alınarak tasarlanmalı, ayrıca çocukların birbirleriyle uyum içerisinde sosyal ilişkiler kurabilecekleri ortamlar olmalıdır.
- c. Okulların mimari yapısı, iklim, yeryüzü şekilleri vb. kriterler dikkate alınarak tasarlanmalıdır.
- d. Okullar tasarlanırken hem çağdaş, hem de kültürel unsurlar okulda kendisini göstermelidir.
- e. Okul ve sınıfların ses yalıtımına önem verilmeli ve bu konuda gerekli önlemler alınmalıdır.
- f. Sınıflardaki öğrenci sayısı ideal ölçütlerde olmalı, öğrenci sayısı arttıkça ve her öğrenciye düşen fiziksel ortam miktarı düştükçe, eğitim ortamı ve kişiler arası ilişkilerin olumsuz yönde etkilenebileceği dikkate alınmalıdır.
- g. Okulöncesi eğitim ortamları hayattan izler taşınmalı ve çocuğa yakın çevresinden yola çıkarak çeşitli deneyimler kazandırmalıdır.

- h. Eğitim ortamında yeterince materyal, araç-gereç olmalıdır. Yetersiz araç-gerecin öğrenciler arasında ciddi anlaşmazlıklara neden olabileceği dikkate alınmalıdır.
- i. Eğitim ortamı değiştirilebilir ve dönüştürülebilir şekilde düzenlenmeli ve çeşitli öğretim model ve yöntemlerine uygun şekilde tasarlanabilmelidir (Kıldan, 2007, s. 508).

Eğitim örgütlerinin etkinliklerinin değerlendirilmesi çok zor bir istir ölçülebilir davranışlar açısından eğitimsel hedeflerin formüle edilmesi zordur. Buna rağmen değerlendirme konusunda çeşitli yaklaşımlar izlenmektedir. Alan taraması, ortak çalışmalar, test programları, istatistiksel çalışmalar, anketler, danışmanlık komiteleri ve öğretmen çalışma grupları bunlardandır. Bu alanlara uygulanan bir yöntem yöneylem araştırmasıdır. Corey'e göre yöneylem araştırması, belli etkinliklerin önceden kestirilen, beklenen sonuçları yaratıp yaratmadıklarının saptanması yöntemidir (Aydın, 2000).

### **1.8 Okul Öncesi Eğitimin Yönetsel Sorunları**

Eğitim yöneticileri birer iletişim kaynağı durumundadır. Yönetici, örgütünde sağlıklı bir iletişim sistemi geliştirirken, eğitim yöneticisinin iletişimin özelliklerini dikkate alması gerekir. Çünkü, iletişim insan davranışlarını etkileyen süreçlerin hem en önemlilerinden biridir, hem de tüm yönetim süreçlerinin temelinde yatar. Unutmamak gerekir ki; eğitim örgütlerinin havasında, doğal iletişimin rolü yadsınamaz. Bu nedenle; eğitim yöneticisi kişi ve gruplar arasındaki iletişimi dikkatle izlemeli ve doğal iletişim kaynaklarını bularak, onları örgüt amacına yönetmelidir. İç ve dış iletişim akımlarına yabancı kalan yönetici, diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmede de başarısızlığa uğrar (Kaya, 1993, s.110).

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin öğrenim düzeyi yüksek, yöneticilik alanında deneyimli, çocuk eğitimini bilen, çocuklarla öğretmen olarak çalışmış olması önemlidir. Etkili bir yönetici olabilmesi için çalışanlarının görüş ve gereksinimlerini dikkate almalı, okulda etkili bir iletişim sağlamalı, çalışanları ortak bir amaç doğrultusunda birleştire bilmeli, çalışanların mesleki gelişimlerini desteklemeli, başarıyı değerlendirme mekanizmaları oluşturmalı, çalışanların iş tanımlarını açıkça belirlemelidir. Okul yöneticisi, çalışanların moral ve motivasyonunu yüksek tutarak olumlu ilişkiler geliştirmenin eğitimin kalitesine

olumlu yansıyacağını, okulun amaçlarına ulaşmasını da önemli bir rol oynadığını dikkate almalıdır (Özyürek, 2009, s. 9).

Okul ve eğitim yöneticilerinin yönetimin yalnız alışılmış ve statik değil dinamik boyutunda da bilgili ve becerili olmaları aranmaya başlamıştır. Örgüt yapısının temel öğeleri insan ilişkilerinin değişik biçimleri lider davranışının özellikleri rasyonel karar sürecinin aşamaları ve kamu ekonomisinin incelikleri gibi alanlardaki yeterlikler eğitim ve okul yöneticilerinde aranan nitelikler olmaya başlamıştır (Bursalıoğlu, 2000, s.104).

Okul müdürünün bu önemli görevini etkililikle gerçekleştirebilmesi, onun başarılı yönetsel davranışta bulunmasına bağlıdır. Bir okulda yönetim, kurumsal amaçları gerçekleştirme aracı olduğundan, yönetimlerin değerlendirilmesinde de amaçların gerçekleşme düzeyi esas alınır. “Böylece amaçlara göre yönetim ve amaçlara göre değerlendirme yaklaşımı önem kazanır (İş, 2003).

Okul öncesi eğitimden sorumlu yöneticilerde özellikle şu kusurların bulunmaması gerekmektedir; taraf tutma, anlayış eksikliği, kararsızlık, etki altında kalma, korku ve ileriye görememe. Bir yönetici bunları dikkate alarak; geleceğe ait düşüncelerini personeline açıklayıp onların da fikirlerini aldığı anda, güvenilir, aktif, akıllı bir denetleyici, ileri görüşlü ve yüksek moral içinde olduğunda etkili ve başarılı okul ortamı oluşturmuş olacaktır. Bu ortamı sağlayabilen yönetici aynı zamanda gerekli okul kaynaklarını sağlayabilen, okulunda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesine öncülük eden, bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı öngören bir (Gürsel, 2003, s.99).

Eğitim yönetmeni, yönettiği eğitim örgütünde ya da basamağında şu görevleri yapar (Başaran, 2000, s. 84).

- a. Eğitim yönetiminin işlevleri olan, eğitim programlarını, öğrenci işlerini, iş gören hizmetlerini, bütçe işlerini ve okulun genel hizmetlerini, okulun örgütsel ve eğitsel amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirecek düzeyde yönetir.
- b. Etkili bir eğitim yönetimi için yönetim iş ve işlemlerini planlar; okulun tüm kaynaklarını ve güçlerini örgütler ve eşgüdüm; okulun iş görenleri ile etkili iletişim yapar; okulu amaçlarından saptırmamak ve etkili çalışmasını sağlamak için eylem, iş ve işlemleri denetler.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nca öğretmenler, yöneticiler ve veliler için iyi bir okul öncesi eğitim kurumunun belirleyicileri olarak bir takım özellikler sunulmuştur. Bu belirleyicileri dikkate alarak okulları değerlendirmek velilere zorlandıkları okul seçiminde, öğretmen ve yöneticilere ise kalite geliştirme çalışmalarında rehberlik edecektir.

Okul yöneticisi, okulunu bir sistem olarak algılayıp çözümleyebilen, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en etkili ve verimli bir biçimde kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde harekete geçiren ve yasal yetkiye bağlı olarak görev yapan kişidir (Demirel ve Kaya, 2001, s. 193).

Okul yöneticileri; insan ilişkileri temelinde ve okulun kendisine özgü özellikleri çerçevesinde işleyişine yardımcı olmak, yüksek moral üretmek ve bu konudaki zorlukları ortadan kaldırarak işleri kolaylaştırmak durumundadırlar. Bu, okul yöneticisinin kolaylaştırıcı liderliği sergilemesi demektir. Liderlik, insanları etkileyebilme sanatı olup; genel boyutlarıyla yöneticilikten ayrı olarak, okullarda başarının elde edilmesi açısından kritik bir role sahiptir.

Okul yöneticisi yasa ve yönetmeliklerle kendisine verilen görevleri yerine getirir. “Okul yöneticisinin, okul için gerekli maddî ve insanî kaynakları sağlayıp yerli yerinde kullanması beklenir. Buna bağlı olarak okul müdürünün görevleri arasında, okul bütçesi, okul politikaları, okul kuralları, öğrenci isleri, eğitim-öğretim isleri, personel isleri gibi konulardan söz edilir” (Şişman ve Taşdemir, 2008, s.201).

Yöneticilerin taşınmaları gereken özellikler vardır. Bunları, Kişilik özellikleri; dış görünüş, zekâ, yüksek moral, iyi huy ve idealler ve eğitime inanç teşkil eder. Meslekî özellikler ise deneyim ile ilgili özellikler, yöneticilik eğitimine ilişkin özellikler olarak sınıflandırılır. “Gelecek, çağdaş okul yöneticilerinin olacaktır. Çağdaş okul yöneticisi; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticidir” (Açıkalın, 1998, s.6).

Okul öncesi yöneticileri, okullarında üst birimlerle alt birimler arasında bir bağ oluşturmalıdır. Etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir (Sheridan ve Rice, 1991).

Okul öncesi eğitim yöneticisinin; diğer eğitim yöneticileri gibi belirli sorumlulukları vardır. Okuldaki bütün personelin çalışmasından; okulun eğitim, öğretim ve yönetim hayatından sorumludur. Okul öncesi kurumları yöneticilerinin görevleri şu şekilde özetlenebilir (Oktay, 2007, s.30);

- a. Tavsiye edilen personel özelliklerine uygun diploma ve deneyime sahip öğretmen sayısını arttırmak,
- b. Öğretimlerinde gelişmek isteyen öğretmenler için gerekli profesyonel destek sağlamak,
- c. Okul öncesi ve sonrası bakımı okulda ya da ilgili kurumda yaparak çocuğun günlük yaşamında bulunduğu yer ve insan sayısını azaltmaya çalışmak,
- d. Sınıf dışı çalışmalar ve uzmanlarla çalışmalar için organizasyonlar yapmak,
- e. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin bir araya gelerek çocuğun bu dönemleri arasındaki geçişini kolaylaştırmak için gerekli tartışmaları düzenlemek,
- f. Aileler için eğitimci, yardımcı olmak ve uzmanlık konularında hizmet vermek,
- g. En iyi uygulamalar ve araştırmalar hakkında bilgi toplamak,
- h. Başarılı olmak için diğer okulların neler yaptığını araştırmak.

Küreselleşen dünya sisteminde uluslararası bir bakış açısına ve geleneksel rollerin dışında rollere sahip olmaları beklenmektedir. 21.yüzyıl yöneticisinin temel rolleri şunlardır (Çelik, 2003, s.169 – 171):

- a. Değişimi Yönetmek: Bugünün yöneticisi sanayi çağından bilgi çağına geçişin ortaya koyduğu büyük dönüşümü yönetmek zorundadır.
- b. Esnek Bir Yapı Kurma: Yönetici iş görenlerin değişmeye karşı tepkilerini giderecek ve onların beklentilerini karşılayacak esnek bir yapı kurmalıdır.
- c. Sistemin Dinamikleştirilmesi: Yönetici eskiden taklit ve yarışma stratejisi kullanırken bugün örgütlerin yenileşme kapasitesini ön plana çıkarmaktadır.
- d. Bugün ve Gelecekte Düzen ve Düzensizliği Yönetme: Yönetici zorunlu değişim ile düzeni koruma arasında denge kurmaya yönelik kritik bir rol oynamaktadır.
- e. Öğrenen Organizasyonu Oluşturma ve Yaşatma: Geleceğin yöneticilerinin en büyük rolü, herkesin sürekli öğrenmesine imkân sağlamaktır.

Okul yöneticisinin temel görevi, öğretmenlerinin ve diğer personelin yapabileceğinin en iyisini almak ve bireysel katkıları harmanlayıp, bunları istenilen amaçlara ve en mükemmele ulaşacak şekilde bütünleştirmektir (Türkmen, 2003, s.12). Bunun için de her okul yöneticisinin belli yeterliliklere sahip olması; görev yetki ve sorumluluklarının neler olduğunu bilmesi gerekir.

Okul yöneticileri tarafından hazırlanacak alanlar için aktivitelerin yapısı dikkate alınmalıdır. Kalabalık bir blok, drama ve sanat köşesi çocukların saldırgan davranışlarını arttırabilmektedir. Bunun için öğretmenlerin kaç çocuğun aynı anda bir araya gelebileceğine karar vermesi gerekmektedir. Bununla birlikte sınıftaki materyallerin kolayca alınabilmesi, alçak raflara düzenli bir şekilde yerleştirilmesi ve materyallerin etiketlenmesi yetişkin yardımını azaltacak ve tekrar yerine yerleştirmede oluşabilecek çatışmaları azaltacaktır (Güleç, 2007, s.141).

### **1.9 İlgili Çalışmalar**

Cantimer (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okullarda yönetsel sorunlar mentörlük kavramı bağlamında ele alınılması amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda 14 okul yöneticisi ve 14 müfettişin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma nitel veri analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre İlköğretim okul yöneticileri ile İlköğretim müfettişlerinin mentorluğu yöneticiliğin bir rolü olarak gördükleri, rehberlik faaliyetlerini içeren rolleri oynarken mentorluk yaptıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlere ekonomik ve psikolojik sorunlarında, mesleki konularda, öğrenci ile ilişkilerinde destek oldukları, öğretmenlerin de bu alanların dışında, özlük hakları ile ilgili konularda, araç-gereç sağlamada, sosyal faaliyet düzenlemede son çare olarak başvurdukları belirlenmiştir.

Aksu Koç ve arkadaşları, (2002) İstanbul, Van ve Diyarbakır illerinde 144 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Buna göre ana sınıfı öğretmenlerine, etkin bir okulöncesi eğitim kurumunda hangi özellikler olması gerektiği sorulduğunda, en fazla fiziksel şartların uygunluğu, yeterli araç ve gereç, yeterli sayıda ve eğitilmiş yardımcı personel olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin yarısından çoğu mevcut anasınıfı eğitiminin ihtiyacı karşılamadığını ifade etmiştir. Diyarbakır'da bu oran diğer iki ile kıyasla daha yüksektir. İhtiyacı karşılamama nedeni olarak öğretmenler maddi yetersizlikleri ve araç gereç

eksikliğini, eğitimin kalitesizliğini, ana sınıfı öğretmenlerin eğitiminin yetersizliğini belirtmişlerdir. Etkin bir okulöncesi eğitim kurumunun özellikler olarak İstanbul ve Diyarbakır'da en fazla okula hazırlayıcı bilgilerin verilmesi gereği, Van'da fiziksel şartların uygun olması ve yeterli araç gereç olması ifade edilmiştir. İstanbul'da son iki özelliğe hiç değinilmemiştir.

Uygun (2004) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada okul müdürlerinin katılımcı yönetim yeterliliklerini öğretmenlerin bakış açılarından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Çanakkale il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görevli 350 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenler yönetsel işlerden en çok derslerin denetlenmesi ve denetim sonuçlarının değerlendirilmesi konularında okul müdürlerinin katılımcı davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yönetsel işlerden en az okulun satın alma işleri ile ilgili konularda okul müdürlerinin katılımcı davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yöneticilerin öğrenci başarısını olumsuz etkileyen okul dışı etkenlere karşı tedbirlerin alınması, öğrencilerin eğitsel kol faaliyetlerinin ve diğer etkinliklerinin planlanması ve rehberlik konularında diğer yönetsel işlere göre katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerinin oldukça düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Aktankerem ve Cömert (2004) tarafından, okulöncesi eğitimin sorunları hakkında, Siirt ilinde, 180 okulöncesi eğitim öğretmeni üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin bir kısmı, Siirt ilindeki üçüncü önemli problem olarak Okulöncesi Eğitim Programını göstermişlerdir. Siirt ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerin çoğunun 1-5 yıl hizmet aralığında yer alan usta öğreticiler olduğu, araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Bu genç öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Kız Meslek Lisesi mezunu ve Açık Öğretim Fakültesi usta öğreticileri olduğu düşünülecek olursa, 2002 yılında yenilenen Okulöncesi Eğitim Programı'nın verimli olarak uygulanması hususunda yetersiz oldukları ve tam olarak yorumlayamadıkları tespit edilmiştir. Muencnow (2004) tarafından okulöncesi eğitim programlarının etkililiği üzerine yapılan bir araştırmanın sonucu, okulöncesi eğitim programlarının, çocukların oyun ihtiyaçlarına ve tüm gelişim alanlarına hitap etmesi gerektiğini; aynı zamanda yaşanan bölgenin kültürünü ve ulusun dil özelliklerini yansıtmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okulöncesi eğitim programını geliştiren uzmanların bölgesel farklılıkları dikkate



olarak, bu bölgenin önceliklerini tespit ederek, Türkçe Dil Etkinliklerini ön plana çıkaran programlar geliştirmeleri gerekmektedir.

Bozkurt ve Aslanargun (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişiminde karşılaştıkları kişisel ve yönetsel problemleri çözme davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapan 7 okul müdürü amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiş ve belirlenen zamanlarda yüz yüze görüşme yapılarak araştırma konusuna ilişkin derinlemesine veri toplanması yoluna gidilmiştir. Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular yardımıyla okul müdürlerinin mevcut duruma ilişkin bakış açıları içerik analizine tabi tutulmuştur.

Cemaloğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen ve 105 öğretmenin görüşlerinin alınması yolu ile gerçekleştirilen bir diğer çalışma sonuçları okul yöneticilerinin liderlik stillerini düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini; okulda öğretmenlerin orta düzeyde yıldırma mağduru olduğunu, okul yöneticilerinin 'laissez-faire' liderlik davranışlarını gerçekleştirdikleri zaman öğretmenlere yönelik yıldırmanın gerçekleşme düzeyinde artış yaşandığını ve okul yönetimlerinin sağlıklı bir iletişim gücüyle eğitim lideri rolünü icra etmelerinin bu sorunların çözümde etkili olacağını göstermiştir.

Yavuz'un (2006) yapmış olduğu "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri" başlıklı çalışmada, Tüm grup ve öğretmenlerde kadınlar ve erkekler arasındaki müdürlerden beklenen rol ve karşılama düzeyi ile ilgili görüş farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleki kıdem arttıkça müdürlerden beklenen rollerin daha yetersiz karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buldu ve Yılmaz (2005) tarafından yapılan bir çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan farklı türlerdeki okulöncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ölçülmüştür. Çalışmanın örnekleme, Amerika Birleşik Devletleri'nin Ortabatı bölgesinde bir üniversite şehrinde bulunan, birbirinden farklı 10 okulöncesi eğitim kurumunu kapsamıştır. Bu çalışmada incelenen bütün kurumlar farklı yapılarda olmalarına rağmen gerekli olan kabul edilebilir en düşük kalite seviyesi ortalamasını tutturmuşlardır. Üniversite destekli kurumlar diğer kurumlara göre, Head Start programlarına göre daha yüksek seviyede kaliteye sahiptirler. Bütün kurumlar karşılaştırıldığında ortaya çıkan sonuçlar gösteriyor ki üniversite destekli kurumlar daha geniş alana, sayısal ve çeşitlilik bakımından daha fazla oyuncak ve materyale,

çocuklar için daha iyi kişisel bakım koşullarına, daha iyi arkadaş ve öğretmen öğrenci iletişimine ve öğretmenler için daha iyi çalışma koşullarına sahiptirler. Bu çalışma ayrıca gösteriyor ki okulöncesi kurumlarının eğitim kalitelerinin yüksekliği, o kurumda eğitim alan öğrencilerin okulöncesi eğitimin gerektirdiği öğrenme ve oyun gibi aktivitelerden maksimum seviyede yararlanabilmelerine olanak sağlamaktadır.

Ersoy (2006) tarafından gerçekleştirilen ve İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarını belirlenmesinin amaçlandığı bir diğer çalışmada Van ilinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 53 yönetici ve 363 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler eleştirel düşünme, empati kurma, bilgi paylaşımı ve eşgüdüm konularında ciddi problemler yaşamaktadırlar. Yöneticiler öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirirken, öğretmenler yöneticilerle aralarındaki iletişimin yeterli ve etkili olmadığını belirtmişlerdir. Yöneticiler ve öğretmenler en yüksek katılımı “yöneticiler sözlü ve yazılı mesajları öğretmenlere zamanında ulaştırırlar” ifadesi ile “yöneticiler ve öğretmenler karşılıklı olarak birbirlerine saygı gösterirler” ifadelerine göstermişlerdir. En düşük katılımı ise “yönetici ve öğretmenler iletişim sırasında kendilerini birbirlerinin yerine koyarak anlamaya çalışırlar” ifadesi ile “yöneticiler ve öğretmenler ders dışı sosyal içerikli toplantılarda bir araya gelirler” ifadelerine yöneldikleri görülmüştür.

İnanlı tarafından (2008) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Mersin ilinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki 10 ilköğretim ile 10 ortaöğretim okulu yöneticisinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Tüm okul yöneticilerinin, okulun dengesini bozan her durumu kriz olarak kabul ettikleri görülmüştür. Yöneticiler okullarında en sık karşılaştıkları kriz durumlarını, madde bağımlılığı; okul dışından çetelerin saldırıları; şiddet olayları; aletli saldırılar ve sel baskınları olarak ifade etmişlerdir. Belirtilen kriz durumlarına karşı yöneticilerin bir kısmı krize hazırlıklı olduklarını bir kısmının da böyle bir hazırlığın olmadığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin görüşlerine göre krize hazırlıklı olanların krizin çözümünde daha etkili oldukları görülmektedir. Krize hazırlıklı olduklarını söyleyen okul yöneticilerinin kriz ekibindeki kişilerin hiçbiri profesyonel bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca araştırma sonucunda okul yöneticilerinin çoğunun okullarının risk analizini yaptırmadıkları görülmüştür..

Topaloğlu (2009) araştırmasını; okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeylerini incelemek buna ilişkin kendilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma Edirne ilinde 2007 – 2008 eğitim-öğretim yılında, Keşan, Enez ve Uzunköprü ilçelerindeki okul öncesi kurumlarında görev yapan 78 yönetici ve 64 öğretmen olmak üzere 142 kişi örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitimde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçların gerçekleştirilme düzeyini resmi kurumlardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Kerem ve Cömert (2005) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ülkemizde okul öncesi eğitimin genel sorunlarını okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 49 ildeki Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile üniversiteye bağlı uygulama okullarında görev yapan 1760 öğretmenin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarında, Elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumlarının, program, çalışan, fiziksel çevre, yönetim ve yöneticiler, sınıf yönetimi, anne babalar, denetim, mevzuat ve özlük hakları, kendini gerçekleştirme ve yenileme, finansman ve yaygınlaşma konularında sorunlar yaşandığını belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler en önemli sorun olarak fiziksel çevreyi işaret etmişlerdir. İkinci sırada kendini gerçekleştirme ve yenileme boyutu yer aldığı, üçüncü sırada ise önemli gördükleri bir diğer sorun olarak ise anne baba eğitimi üzerinde durmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler, denetim, sınıf yönetimi, yönetim ve yöneticileri sorun olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak yapılan kay kare testi sonuçlarına göre üniversitelere bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler, yönetim ve yöneticileri en önemli sorun olarak görüyor iken, MEB'e bağlı resmi kurumlarda çalışan öğretmenler yönetim ve yöneticileri sorun olarak görmediklerini belirtmişleridir.

Mağden (1986) ‘Okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan yönetim ile ilgili problemler’ isimli yüksek lisans çalışmasında Ankara ili içerisinde yer alan uygulama anaokulları ile anasınıflarında çalışan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara

yönelik yaptığı çalışmada; ortaya çıkan yönetim sorunlarının başında araç gereç yetersizliği olduğu konusunda yöneticilerin %70'i görüşlerini belirtmişlerdir. Kurumlardaki rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu belirten yöneticilerin oranı %75'tir. Ayrıca yöneticilerin oranı %75'i kurumlarında giderler için ayrılmış bütçenin yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmada yöneticilerin %70'i teftiş amaçlı gelen müfettişlerin nitelik yönünden yeterliliklerinin hiç olmadığını belirtmişlerdir. İdarecilerin %25'i de müfettişlerin yeterlilik derecelerinin az olduklarını bildirmişlerdir. Müfettişlerin rehberlik yapma niteliği ile ilgili %85'i az ve hiç olduğunu belirtmişlerdir.

Tok (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan yönetim sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların yönetici ve öğretmen performanslarını ne derece etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Ege bölgesinde bulunan resmi bağımsız anaokullarındaki yönetici ve öğretmenler tabakalı örnekleme ile seçilerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan "Okul Öncesi Eğitimi Yönetim Sorunları Anketi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular kısaca şu şekilde özetlenmiştir; Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları değişkenlerine göre; sorunlara katılma ve bu sorunların performanslarının etkileme dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenler ve yöneticilerin sorunlara katılma, sorunlardan etkilenme dereceleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok personel hizmetleri yönetiminde yer alan sorunlara katıldıkları ve bu sorunlardan çok etkilendikleri görülmüştür. Son olarak araştırmada belirlenen sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tok (2002) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında genel hizmetlerin, öğrenci işlerinin, iş gören hizmetlerinin, eğitim programlarının ve bütçe hizmetlerinin yönetiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların yöneticilerin ve öğretmenlerin performansları üzerinde nasıl bir etki bıraktığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma bağımsız anaokullarında görev yapan 44 müdür ve 174 öğretmenin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre müdürlerin karşılaştıkları en önemli sorunlar; uzman, aşçı personelinin kadrolu olmaması nedeniyle dışarıdan ücretli çalıştırılması, okul öncesi eğitime ilişkin hizmet içi eğitimin yetersiz sayıda

yapılması, konu çeşitliliğinin az olması, az sayıda öğretmenin çağırılması, yardımcı çalışanların okul öncesi eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaması, denetim ve rehberlik çalışmalarının yetersiz olması, öğretmenlerin mesai saatlerinin uzun olması ve performanslarını olumsuz etkilemesi, öğretmen atamalarının geç yapılması, bazı öğretmenlerin kendini geliştirme konusunda isteksiz olması, okul bütçesinin yetersiz olması ve dolayısıyla araç gereç alımında sıkıntıların yaşanması olarak belirtilmiştir. Müdürler bu sorunlardan en çok uzman, aşçı personelinin dışarıdan ücretli çalıştırılması ve okul öncesi eğitime ilişkin hizmet içi eğitimin yetersiz sayıda yapılmasının performanslarını olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin performansını etkileyen en önemli sorun mesai saatlerinin uzun olması, en az etkileyen sorunlar ise genel hizmetler yönetiminde karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Charles (1999) ise okul organizasyon yapısı içinde cereyan ede ilişkilerde saldırgan bir dil kullanmanın yönetsel yıkıma yol açacağını; iletişim arızasını andıran konuşma tarzlarının eğitim sistemlerinde sürtüşmelere yol açacağını; bu yanlış üslup yerine denenmiş hislerle uyumlu olan bir dil kullanmanın daha anlamlı olacağını ve eğitim sistemlerindeki ilişkilerin hem kurulmasının hem de yıkılmasının karşılıklı iletişim kurma mantığından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Mirici, Arslan ve Özçelik (2003) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise ilköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde ne gibi sorunlarla karşılaştıklarının ve bu sorunların nelerden kaynaklandığının yöneticilerin görüşlerine göre belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma Kırıkkale ilindeki 69 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan okul müdürleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu müdürlerinin formasyon eksikliğinden, fiziki yetersizliklerden, maddi yetersizliklerden, sosyal etkinlikleri gerçekleştirebilecek kaynak yetersizliğinden, öğrencilerin olumsuz davranışlarından, okul çalışanlarından ve kısmen denetçilerden kaynaklanan sorunların buldukları okulda egemen olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Okul müdürleri yeterli yönetsel tecrübeye sahip olduklarını fakat yeterli bilgi birikimi ve öğretmenlerin sorunlarını çözme konularında ise kendilerini yetersiz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, ilköğretim okulu müdürlerinin, kendi yönetimlerinde bulunan okulların fiziki yönden, ders araç gereçleri yönünden ve

ekonomik yönden yetersiz olduğunu ve okullarda bu durumdan kaynaklanan sorunlarının olduğu ile ilgili görüş belirttikleri görülmüştür.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yapılmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Adıyaman ili merkez ve ilçelerindeki anaokulları ile Malatya merkez ilçelerde yer alan anaokullarında görev yapan yöneticilerin, okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların nedenlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu belirlemeler okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olması nedeniyle araştırma betimsel niteliktedir.

#### 2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılında Adıyaman ili merkez ve ilçelerindeki anaokulları ile Malatya merkez ilçede bulunan anaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin tamamı oluşturmaktadır. Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğünün web sitesindeki istatistiki bilgiye göre, ([www.adiyaman.meb.gov.tr/](http://www.adiyaman.meb.gov.tr/) Haziran 2014) Adıyaman genelinde 34 anaokulu, Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünün web sitesinde alınan istatistiki bilgiye göre de, ([www.malatya.meb.gov.tr/](http://www.malatya.meb.gov.tr/) Temmuz 2014) Malatya merkezde 17 anaokulu bulunmakta olup toplamda 51 anaokulu bulunmaktadır. Bu okullarda 51 müdür,52 müdür yardımcısı olmak üzere 103 yöneticinin tamamı örneklem grubunu oluşturmaktadır. Yapılan değerlendirmede 103 anketin tamamı da değerlendirilmiş ve araştırma analizleri de buna göre yapılmıştır.

### **2.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek maddeleri ve alt boyutlar belirlenirken Tok (2002) tarafından geliştirilmiş olan ölçekten faydalanılmıştır. Nihai ölçme aracında yönetici ve görev aldıkları okulların özelliklerini betimlemek üzere 10 adet demografik bilgi sorusu ve 33 adet yönetsel skora ait madde kullanılmıştır. Ölçek maddeleri 6 farklı alt alanda karşılaşılan yönetsel sorunları belirlemek üzere oluşturulmuştur (Ek 1). Her alt boyut için elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik değerleri şu şekildedir; Fiziksel İmkânlar (0,892); Eğitim Öğretim (0,495); Öğrenci Hizmetleri (0,763); Personel Hizmetleri (0,747); Genel İdari Hizmetler (0,744) ve Okul Bütçesi (0,900) görüldüğü üzere eğitim öğretim alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarda elde edilen güvenilirlik değerleri yeterli seviyededir.

### **2.4 Verilerin Çözümlemesi**

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümü bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırmada cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Scienses) paket programından yararlanılmıştır. Anılan paketten yararlanılarak; ana okulları yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Ayrıca ölçek alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson korelasyon katsayıları, ölçek alt boyut skorlarının demografik alt gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için t testi ve okula ait özelliklerle bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi için Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bulguların manidarlığını test etmek için  $p < 0.05$  anlamlılık seviyesine bakılmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüm iki alt kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin demografik özelliklerine ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise araştırmanın giriş kısmında yer alan araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilmiş çıkarımsal istatistik analiz sonuçları yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırmaya Katılan Anaokulu Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Bu bölümde anaokulu yöneticilerinin demografik özelliklerine ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Anaokulu yöneticilerinin cinsiyet dağılımları.

Cinsiyet	N	%
Erkek	51	49,5
Kadın	52	50,5

Anaokulu yöneticilerinin cinsiyet dağılımlarına ait betimleyici bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 51'i (%49.5) erkek, 52'si (%50.5) kadındır.

**Tablo 2:** Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin görev türü dağılımları.

Görev Türü	N	%
Müdür	51	49,5
Müdür Yrd.	52	50,5

Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin görev türlerine göre dağılımlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 51’i (%49.5) müdür, 52’si (%50.5) ise müdür yardımcısı olarak çalıştıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 3:** Yöneticilerin öğrenim durumu dağılımları.

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	94	91,3
Yüksek Lisans	9	8,7

Anaokulu yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre dağılımlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 3’de yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 94’ü (%91.3) lisans, 9’u (%8.7) ise yüksek lisans seviyesinde öğrenime sahiptirler.

**Tablo 4:** Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin kıdem durumlarına göre dağılımları.

Kıdem	N	%
1-5 Yıl	7	6,8
6-10 Yıl	58	56,3
11-15 Yıl	33	32
16-20 Yıl	3	2,9
21 Yıl ve Üzeri	2	1,9

Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin mesleki kıdem durumlarına göre dağılımları Tablo 4’de yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 7’si (%6.8) 1-5 yıl aralığında, 58’i (%6.8) 6-10 yıl aralığında, 33’ü (%32) 11-15 yıl aralığında, 3’ü (%2.9) 16-20 yıl aralığında ve 2’si (%1.9) ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 5:** Anaokulu yöneticilerinin yöneticilik yapma sürelerine göre dağılımları.

Yöneticilik Süre	N	%
1-3 Yıl	64	62,1
4-6 Yıl	29	28,2
7-9 Yıl	8	7,8
10 Yıl ve üzeri	2	1,9

Anaokulu yöneticilerinin yönetici olarak çalıştıkları süreler gere dağılımları Tablo 5’de yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 64’ü (%62.1) 1-3 yıl aralığında, 29’u (%28.2) 4-6 yıl aralığında, 8’i (%1.9) 7-9 yıl aralığında ve 2’si (%1.9) 10 yıl ve üzeri sürelerde yönetici olarak çalışmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 6:** Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları.

Mezuniyet	N	%
Eğitim Fak.	95	92,2
Fen Edebiyat Fak	1	1
Diğer	7	6,8

Araştırmaya katılan anaokulu yöneticilerinin mezun oldukları okul türlerine göre dağılımları Tablo 6’da yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 95’i (%92.2) Eğitim Fakültesinden, 1’i Fen Edebiyat Fakültesinden ve son olarak 7’si (%6.8) ise farklı bir fakülte den mezun olduklarını belirttikleri bulgulanmıştır.

**Tablo 7:** Yöneticilerin mezun hizmet içi alma durumlarına göre dağılımları.

Hizmet İçi Eğitime Katılım	N	%
Evet	46	44,7
Hayır	57	55,3

Anaokulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımları Tablo 7’de yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 46’sı (%44.7) hizmet içi eğitim aldıklarını, 57’si ise (%55.3) hizmet içi eğitim almadıklarını belirttikleri görülmüştür.

**Tablo 8:** Anaokulu yöneticilerinin okullarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımları.

Öğrenci Sayısı	N	%
0-50 Öğrenci	9	8,7
51-100 Öğrenci	29	28,2
101-151 Öğrenci	43	41,7
151 Öğrenci ve Üzeri	22	21,4

Anaokulu yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre dağılımları Tablo 8’de yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 9’u (%8.7) 0-50 aralığında öğrencisi olan, 29’u (%28.2) 51-100 aralığında öğrencisi olan, 43’ü (%41.7) 101-151 aralığında öğrencisi olan ve son olarak 22’si (%21.4) 151 ve üzerinde öğrencisi olan ana okullarında yöneticilik yaptıklarını belirttikleri bulgulanmıştır.

**Tablo 9:** Yöneticilerin görev yaptıkları okulların bütçelerine göre dağılımları.

Okul Bütçesi	N	%
2000-5001 TL	49	47,6
5001 tı-8000 TL	33	32
8001 tı-11000 TL	15	14,6
11001 TL ve üzeri	6	5,8

Anaokulu yöneticilerinin görev yaptıkları okulların bütçelerine göre dağılımları Tablo 9’da yer almaktadır. Buna göre, yöneticilerin 49’u (%47.6) bütçesi 2000-5001 olan bir okulda, 33’ü (%32) bütçesi 5001-8000 olan bir okulda, 15’i (%14.6) bütçesi 8001-10000 olan bir okulda çalıştıklarını ve son olarak 6’sı (%5.8) bütçesi 11001 ve üzeri olan bir okulda çalıştıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 10:** Okulların personel sayılarına göre dağılımları.

Personel Sayısı	N	%
1-10 kişi	42	40,8
11-20 kişi	44	42,7
21-30 kişi	17	16,5

Yöneticilerin görev yaptıkları okullarda istihdam edilen personel sayılarına göre dağılımları Tablo 10’da yer almaktadır. Buna göre, 42’sinin (%40.8) çalıştıkları okulda çalışan personel sayısı 1-10 aralığındadır, 44’ünün (%42.7) görev yaptığı okulda 11-20 aralığındadır ve 17’sinin (%16.5) görev yaptığı okulda ise 21-30 aralığındadır.

### 3.2 Anaokulu Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlara Dair Görüşlerinin İncelenmesi

Tablo 11: Yönetsel sorunlara dair yönetici görüşlerinin betimleyici istatistikleri.

Alt-Boyutlar	X	SS
Fiziksel İmkânlar	3,35	1,01
Eğitim Öğretim	0,43	0,09
Öğrenci Hizmetleri	2,74	0,82
Personel Hizmetleri	2,55	0,75
Genel İdari Hizmetler	4,12	0,74
Okul Bütçesi	3,79	1,01

Tablo 11’de görüldüğü üzere, anaokulu yöneticilerinin vermiş oldukları yanıtlara göre en düşük ortalamaya sahip olan iki alt boyut “Eğitim Öğretim” ( $\bar{X}=0.43= SS=0.09$ ) ve “Personel Hizmetleri” ( $\bar{X}=2.55= SS=0.75$ ) iken en yüksek ortalamaya sahip alt boyutlar ise “Genel İdari Hizmetler” ( $\bar{X}=4.12= SS=0.74$ ) ve “Okul Bütçesi” olarak belirlenmiştir. Bir başka deyişle okul öncesi kurumlarda çalışan yöneticilerin yönetsel anlamda en az sorun yaşadıkları alanların “Genel İdari Hizmetler” ( $\bar{X}=4.12= SS=0.74$ ) ve “Okul Bütçesi” ( $\bar{X}=3.79= SS=1.01$ ) olduğu belirtilmişken en fazla sorun yaşanan alanların ise “Eğitim Öğretim” ve “Personel Hizmetleri” olduğu görülmüştür.

### 3.3 Anaokulu Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 12: Yönetsel sorunlar alt boyutları arasındaki ilişkiler.

		1	2	3	4	5	6
1	Fiziksel İmkânlar		0,524**	0,399**	0,361**	0,563**	0,647**
2	Eğitim Öğretim			0,339**	0,480**	0,543**	0,636**
3	Öğrenci Hizmetleri				0,520**	0,370**	0,416**
4	Personel Hizmetleri					0,390**	0,473**
5	Genel İdari Hizmetler						0,583**
6	Okul Bütçesi						

Tablo 12’de görüldüğü üzere Alt Boyutların tamamı  $p < 0.01$  seviyesinde ilişkilidir. Bu durum alt alanlarda gözlenen sorunların birbirlerinden bağımsız olmadığını ve birbirleri ile ilintili olduklarını göstermektedir. Gözlenen en yüksek ilişkiler okul bütçesi ile fiziksel imkânlar ve eğitim öğretim alt boyutları arasındadır. En az ilişki içerisinde olan alt boyutların ise fiziksel imkanlar ile personel hizmetleri ve eğitim- öğretim hizmetleri alt boyutları olduğu görülmektedir.

### 3.4 Yöneticilerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Yönetsel Sorunların İncelenmesi

Yöneticilerin bazı demografik özelliklerinin demografik özelliklere göre bazı alt gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

**Tablo 13:** Yönetsel sorunların cinsiyete göre ilişkisinin incelenmesi.

	<i>T</i>	Df	<i>p</i>	Cinsiyet	X	SS
Fiziksel İmkânlar	-0,187	103	0,852	Erkek	3,33	1,09
				Kadın	3,37	0,93
Eğitim Öğretim	-0,595	103	0,553	Erkek	0,42	0,10
				Kadın	0,43	0,08
Öğrenci Hizmetleri	-0,294	103	0,769	Erkek	2,72	0,92
				Kadın	2,77	0,71
Personel Hizmetleri	-0,146	103	0,884	Erkek	2,54	0,82
				Kadın	2,56	0,68
Genel İdari Hizmetler	-1,249	103	0,215	Erkek	4,02	0,84
				Kadın	4,21	0,62
Okul Bütçesi	-1,445	103	0,151	Erkek	3,64	1,18
				Kadın	3,93	0,80

Anaokullarında görev yapan yöneticilerin algılarına göre karşılaştıkları yönetsel sorunların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13’de yer almaktadır. Buna göre algılanan yönetsel sorunlar herhangi bir alt boyutta kadın ve erkek yöneticiler arasında farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 14:** Yönetsel sorunların görev türüne göre ilişkisinin incelenmesi.

	<i>T</i>	Df	<i>p</i>	Görev	X	SS
Fiziksel İmkânlar	-0,967	103	0,336	Müdür	3,25	0,98
				Müdür Yrd.	3,45	1,04
Eğitim Öğretim	-0,271	103	0,787	Müdür	0,42	0,10
				Müdür Yrd.	0,43	0,07
Öğrenci Hizmetleri	-0,582	103	0,562	Müdür	2,69	0,95
				Müdür Yrd.	2,79	0,67
Personel Hizmetleri	0,333	103	0,740	Müdür	2,57	0,84
				Müdür Yrd.	2,52	0,66
Genel İdari Hizmetler	-1,452	103	0,150	Müdür	4,01	0,89
				Müdür Yrd.	4,22	0,54
Okul Bütçesi	-0,31	103	0,757	Müdür	3,76	1,11
				Müdür Yrd.	3,82	0,92

Anaokullarında görev yapan yöneticilerin algılarına göre karşılaştıkları yönetsel sorunların görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’de yer almaktadır. Buna göre algılanan yönetsel sorunlar herhangi bir alt boyutta müdür ve müdür yardımcısı yöneticiler arasında farklılaşmamaktadır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 15:** Yönetsel sorunların yöneticilik süresine göre ilişkisinin incelenmesi.

	T	Df	p	Yönet. Süre	X	SS
Fiziksel İmkânlar	-0,166	103	0,868	1-3 Yıl	3,34	1,05
				4 Yıl ve Üzeri	3,37	0,96
Eğitim Öğretim	-0,279	103	0,781	1-3 Yıl	0,42	0,08
				4 Yıl ve Üzeri	0,43	0,09
Öğrenci Hizmetleri	-0,265	103	0,792	1-3 Yıl	2,72	0,81
				4 Yıl ve Üzeri	2,77	0,84
Personel Hizmetleri	-1,038	103	0,302	1-3 Yıl	2,48	0,77
				4 Yıl ve Üzeri	2,64	0,71
Genel İdari Hizmetler	-0,397	103	0,692	1-3 Yıl	4,09	0,77
				4 Yıl ve Üzeri	4,15	0,69
Okul Bütçesi	-0,25	103	0,803	1-3 Yıl	3,77	1,01
				4 Yıl ve Üzeri	3,82	1,05

Anaokullarında görev yapan yöneticilerin algılarına göre karşılaştıkları yönetsel sorunların yöneticilik süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’de yer almaktadır. Buna göre algılanan yönetsel sorunlar herhangi bir alt boyutta görev süresi 3 yıl ve az olan yöneticiler ile 4 yıl ve üzerinde olan yöneticiler arasında farklılaşmamaktadır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 16:** Yönetsel sorunların hizmet içi eğitim alma durumuna göre ilişkisinin incelenmesi.

	T	Df	p	H. İçi Eğitim	X	SS
Fiziksel İmkânlar	-2,724	103	0,008**	Evet	3,06	1,09
				Hayır	3,59	0,88
Eğitim Öğretim	-1,725	103	0,088	Evet	0,41	0,10
				Hayır	0,44	0,07
Öğrenci Hizmetleri	-1,44	103	0,153	Evet	2,61	0,97
				Hayır	2,85	0,67
Personel Hizmetleri	-0,744	103	0,459	Evet	2,48	0,85
				Hayır	2,59	0,66
Genel İdari Hizmetler	-1,714	103	0,09	Evet	3,98	0,90
				Hayır	4,23	0,56
Okul Bütçesi	-0,753	103	0,453	Evet	3,70	1,16
				Hayır	3,86	0,88

Anaokullarında görev yapan yöneticilerin algılarına göre karşılaştıkları yönetsel sorunların hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16’da yer almaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki “Fiziksel İmkânlar” alt boyutunda elde edilen skorlar hizmet içi eğitim alan ve almayan anaokulu yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ve bu farklılaşma hizmet için eğitim almayanlar lehinedir. Bir başka deyişle “Fiziksel İmkânlar” alt boyutunda hizmet için eğitim alan yöneticiler daha az sorunla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak, okullardaki öğrenci sayıları, okulun bütçesi ve okullarda görevli personel sayıları ile algılanan yönetsel sorunlar arasında anlamlı bir ilişki olup



olmadığının incelenebilmesi için Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

**Tablo 17:** Öğrenci sayıları, bütçe ve görevli personel sayıları ile algılanan yönetsel sorunlar arasındaki ilişkiler.

	Öğrenci Sayısı	Okul Bütçe	Personel Sayısı
Fiziksel İmkânlar	-0,251*	-0,376**	0,005
Eğitim Öğretim	-0,130	-0,249*	-0,089
Öğrenci Hizmetleri	-0,089	-0,136	-0,004
Personel Hizmetleri	-0,254**	-0,199*	-0,220*
Genel İdari Hizmetler	0,006	-0,098	0,104
Okul Bütçesi	-0,157	-0,257**	-0,017

Tablo 17’de de görüldüğü üzere öğrenci sayıları ile “Fiziksel İmkânlar” ( $p<0.05$ ) ve “Personel Hizmetleri” ( $p<0.01$ ) alt boyutlarında algılanan yönetsel sorunlara ait skorlar arasında anlamlı seviyede ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yani öğrenci sayıları arttıkça bu alt boyutlarda algılanan sorunlar da artmaktadır.

Okul bütçeleri ile “Fiziksel İmkânlar” ( $p<0.01$ ), “Eğitim Öğretim” ( $p<0.05$ ), “Personel Hizmetleri” ( $p<0.05$ ) ve “Okul Bütçesi” ( $p<0.01$ ) alt boyutlarında algılanan sorunlar arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Yani okul bütçesi arttıkça bu alt boyutlarda algılanan sorunların da arttığı görülmüştür.

Okullarda görevli personel sayıları ile “Personel Hizmetleri” ( $p<0.05$ ) alt boyutunda algılanan sorun skorları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre personel sayıları arttıkça bu alt boyutta algılanan sorunların da arttığı görülmüştür.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetlenerek ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve daha sonrasında uygulayıcılara ve bundan sonra benzer konularda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1 Sonuç

Ana Okulu yöneticilerinin yönetsel olarak en az sorun yaşadıkları alanların “Genel İdari Hizmetler” ve “Okul Bütçesi” olduğu görülürken en fazla sorun yaşanan alanların ise “Eğitim Öğretim” ve “Personel Hizmetleri” olduğu görülmüştür (Tablo:11). Bir okul öncesi eğitim kurumunun yegâne görevi öğrencilerin eğitimidir. Bu sebeple bu alanda görülen sorunların fazla olması, çalışmaya dâhil edilen okul öncesi eğitim kurumlarının en temel hedeflerine ulaşmakta yönetsel sorunları yoğun olarak yaşadıklarını göstermektedir. Bu sebeple, eğitim öğretim faaliyetlerinin sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerek il Milli Eğitim teşkilatlarının gerekse ilgili diğer paydaşların sürece destekçi olacakları bir sisteme geçilmesinin kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir.

Alt boyut alanlarının tamamı arasında anlamlı seviyede ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre ele alınan bu yönetsel sorun alt boyutlarının çözümü aşamasında birbirlerinden bağımsız olarak düşünülemez diye söylenebilir. Yani yönetim canlı bir organizma gibidir. Tıpkı bir organizmanın bir organında görülen bozukluk diğer organları da etkilediği gibi, yönetsel alt boyutların herhangi birinde görülen sorunlar diğerlerini de tetiklemekte ve başka diğer faktörlerden de etkilenebilmektedir. Aynı şekilde yönetsel sorunların farklı alt boyutlarda yer almalarına rağmen bu sorunların arkasında yatan ortak nedenlerin olması da elde edilen bu bulguya dayalı ulaşılabilecek bir diğer çıkarımdır. Örneğin, bilindiği üzere

günümüzde eğitim kurumlarının yaşadıkları temel sorunlardan birincisi ekonomik güçlükler ve yetersiz bütçelerin ayrılmasıdır. Bu çalışmada yer alan alt boyutlar dikkate alındığında bu alt boyutlarda gözlenen sorunların tamamının yetersiz bütçe sorunundan kaynaklanması oldukça kuvvetli bir olasılıktır.

Ayrıca, görüldüğü üzere okul öncesi eğitiminin verildiği okullarda farklı birçok alanda farklı seviyelerde de olsa yönetsel sorunlarla karşılaşmaktadır ve bu sebeple eğitim ve öğretimin sistemli ve verimli olarak gerçekleştirilmesinde bu kurumlarda görev yapan yöneticilere bu sorunların çözümünde önemli roller düşmektedir. Ülkemizdeki anaokulu yöneticileri eğitim öğretim sorunlarının yanı sıra farklı birçok konuda da sorunlarla karşılaşmaktadır ve bu sorunlarla ilgilenmek zorunda kalmaktadırlar. Pek çok sorunla karşı karşıya kalıp bunlara çözüm bulmaya çalışan okul yöneticilerinin seçimi ve atamalarında karşılaşılabilecekleri olası sorunlar da dikkate alınmalıdır. Genel anlamda eğitim yöneticiliği sadece iyi bir eğitimci olmanın ötesinde yöneticilik vasıflarının da üst düzeyde olmasını gerektirmektedir. Yapılan bir çalışma, bir örgütte hiyerarşik yapının yalnız başına var olmasının bir anlam ifade edemeyeceğini; örgütsel diğer etkenleri göz önüne almadan başarıyı yakalamanın mümkün olmadığını; örgütte değerleri paylaşan kenetlenmiş ve önemsenmiş insan faktörünün ön plana çıkarılması gerektiğini; örgüte katılmış yeni insanlara yönelmeden başarılı bir yönetim modelinin kurulamayacağını ortaya koymaktadır (Argon, 2001).

Algılanan yönetsel sorunların seviye olarak cinsiyet, görev türü ve yönetici olarak geçirilen süreye göre farklılaşmadığı görülmüştür (Tablo: 13,14 ve 15). Bu bulgu göstermektedir ki yöneticilerin algıları farklı alt gruplar için geçerlidir ve yöneticilerin tamamına genellenebilir niteliktedir. Yani gözlenen sorunlar yöneticilerin kim olduklarından bağımsızdır ve onların dışında başka faktörlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte yöneticilerin yönetsel yeterlikleri ya da liderlik becerileri gibi değişkenlere ait bilgi toplanmadığı için demografik özelliklerin ötesinde bu değişkenlerin etkisi bu çalışma kapsamında yanıtızsız kalmıştır.

MEB tarafından çıkarılan “Yönetici Atama Yönetmeliği” nin son yıllarda sıkça değişmesi ve okullardaki yöneticilerin vekil olmaları önemli bir sorun oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin seçilmeden önce bir takım eğitimlerden ve sınavlardan geçmeleri gerekmektedir. Okul müdürü seçmeleri müdür yardımcılarının içinden yapılmalıdır, bir öğretmen müdür yardımcılığı yapmadan direk sınavla okul

müdürü olmamalıdır. Bu konuda yapılması gereken şudur: Mevcut öğretmenlerin içinden müdür yardımcısı olmak isteyenler bir sınava tabi tutulmalı, bu sınavdan alacakları puanlara göre okullara atanmalıdırlar. Atama yapılırken müdür yardımcılarının diksiyon, sosyal ilişki ve hobileri de dikkate alınmalıdır. Atandıkları okullarda 1 yıl süreyle “Aday Müdür Yardımcısı” olarak görev yapmalı, yine bu süreçte MEB’in görevlendirdiği profesyonel yöneticiler veya üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları tarafından verilecek okul yöneticilerinin personel yönetimi, işletme yönetimi, yöneticilik, liderlik... vs konularında eğitim almaları gerekmektedir. Yine bu süreçte görev Milli Eğitim tarafından kendilerine danışman okul müdürü tespit edilmeli, böylece uygulamalar konusunda tecrübe kazanmaları sağlanmalıdır. Aldıkları bu eğitim sonucunda müdür yardımcılığı görevlerine asil olarak başlamalıdırlar.

Diğer taraftan, hizmet içi eğitim alan yöneticilerin fiziksel imkânlarla yönelik algıladıkları sorunların daha olumlu seviyede olduğu görülmüştür (Tablo: 16). Hizmet içi kursların amacı; öğretmen ve yöneticileri değişen ve gelişen eğitim anlayışı konusunda bilgilendirmek, etkili ve verimli eğitim için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Hizmet içi kursların sayısının artırılması ve niteliğinin yeniden planlanması eğitim yönetiminde verimlilik açısından önem arz etmektedir. Özellikle eğitim yönetimi alanında personel yönetimi ile ilgili hizmet içi kurslar yöneticilere karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı olur.

Son olarak, yönetsel sorunlara dair bazı alt boyutlarda Öğrenci Sayıları, Bütçe ve Görevli Personel Sayılarına göre yönetici görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Örneğin öğrenci sayıları arttıkça fiziksel imkânlarla ve personel hizmetlerine dair sorunların azaldığı görülmüştür. Bu bulguya göre öğrenci sayılarının daha az olduğu okullarda yöneticiler personel hizmetleri ve fiziksel imkânlarla dair daha fazla sorunla karşılaşmaktadırlar (Tablo: 17). Aynı şekilde okul bütçelerinin daha kısıtlı olduğu okullarda Fiziksel İmkânlar, Eğitim Öğretim, Personel Hizmetleri ve Okul Bütçesine dair yaşanan yönetsel sorunların daha yoğun olarak yaşandığı görülmüştür. Personel sayılarının daha az olduğu anaokullarında personel hizmetlerinin daha yoğun olarak yaşandığı gözlenmiştir.

## 4.2 Öneriler

### 4.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Anaokullarında görev yapan yöneticilerin küçük okullarda daha çok sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Öğrenci sayıları daha az olan küçük okullar yerine daha profesyonelce yönetilen, daha fazla kaynağa ulaşabilme imkânı bulunan daha büyük okullar yapılması karşılaşılan sorunların azaltılması için faydalı olabilir.
2. Mevzuat, bütçe uygulamaları, öğrenci işleri gibi okullardaki iş yükünün büyük bir kısmını oluşturan alanlarda alanında uzman yetkin kişilerce hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesi sağlanmalı ve bunlara katılım teşvik edilmelidir.
3. Anaokullarına eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla gelir getiren faaliyetlerde izin verilmeli ya da okullara merkezi bütçeden yeterli seviyede ödenek ayrılmalı yöneticiler parasal konularda veliler ve çevre ile bu konuda sorunlar yaşanmasının önüne geçilmeli, maddi konularda karşı karşıya getirilmemelidir.
4. Okul yöneticilerin kurum kültürünü tüm okul paydaşlarına yansıtacak şartları hazırlaması ve uygulaması gerekir. Bunun için okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeleri ve planlı çalışmaları gerekmektedir. Okuldaki tüm işleyişin yönetim şeması, personelin görev tanımları, yetki ve sorumluluklar belirlendikten sonra yetki ve sorumlulukların işleyiş içindeki detaylarının personel ve öğrencilere net bir şekilde aktarılması çok önemlidir. Tabi ki bu yapılanmanın okul aile birlikleri yoluyla ailelere aktarımı da okul-veli dayanışması açısından anlamlı olduğundan bu yollarla kurum kültürünü oluşturmak mümkün olur.
5. Anaokullarının ders araç gereçlerinin sağlanması, yönetici atamaları vb. konulardaki yetkilerin valilik ve il milli eğitim müdürlükleri gibi yerinden yönetim anlayışı ile sağlanarak eğitim öğretim etkinliklerinin daha verimli yürütülmesi yolunda etkin adımlar atılmalıdır.
6. Her anaokulunun öğrenci sayısı, bina tesis ve eklentilerinin durumu ve okulun niteliğine göre merkezi bir bütçesi olmalı, bu bütçeden harcama yapma yetkisi okul müdürünün başkanlığında bir komisyonca yapılmalıdır.

Bu bütçe okulun temizlik, onarım, personel, kırtasiye vb. giderlerini karşılayabilecek büyüklükte olmalı, okul yöneticileri para toplayan kişi olmamalıdır.

7. Anaokulları için yöneticilik atamalarında liyakate dayalı atamalar gerçekleştirilmelidir. Hali hazırdaki öğretmenlerden müdür yardımcısı olmak isteyenler sınava alınmalı, sınav puanlarına ek olarak aldıkları eğitime, ödüllere, kıdeme göre puan verilerek okullara atanmalıdırlar. Okullara atanma ile de iş bitmemeli, hizmet içinde belli sürelerle yönetimle ilgili zorunlu eğitimlerden faydalanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca alınan bu eğitimlerin değerlendirilmesi de yapılmalı, görülen eksikler tıpkı profesyonelce yönetilen özel şirketlerde olduğu gibi uzmanlar tarafından giderilmelidir. Bu şekilde yöneticilikte eğitilen müdür yardımcılarını arasından da müdürlük için açılan sınava girenlerden başarılı olanların seçilmesine özen gösterilmelidir.
8. Anaokullarında karşılaşılan yönetsel sorunlar ele alınırken bu sorunların birbirleri ile ilintili olduğu yöneticiler tarafından hiçbir zaman unutulmamalıdır. Yani yönetsel sorunlar ele alınırken sorun yaşanan alanda çözüm yerine daha kapsamlı değişikliklere gidilip sorunlar daha geniş bir açıyla ele alınmalıdır.
9. Öğrenci mevcudu az olan anaokulları birleştirilerek anaokulları büyütülmelidir. Bu sayede kaynak temini ile ilgili sorunların önüne geçilebilir ve daha iş bölümü artırılarak daha profesyonel yönetim tarzlarına geçilebilir.

#### **4.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu konu ile ilgili bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda şu konulara dikkat edilmelidir;

1. Bu çalışmada anaokullarında karşılaşılan sorunlar yönetici görüşleri alınarak incelenmiştir. Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda farklı paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, aileler v.b.) görüşlerine başvurularak sorunlar ile ilgili daha kapsamlı fikir sahibi olunabilir.

2. Gerçekleştirilen bu çalışma 10 yıl sonra tekrarlanabilir. Bu sayede karşılaşılan sorunların ve değişkenler arasında gözlenen ilişkisel örüntülerin devam edip etmediği ile ilgili fikir sahibi olunabilir.
3. Gerçekleştirilen bu çalışmada anaokullarında karşılaşılan yönetsel sorunlar araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile edinilmiştir. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda yönetici görüşlerini almak için nitel veri toplama yöntemlerinden de faydalanılarak karma yöntem çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu sayede konu ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinilmesinin önü açılır.
4. Gerçekleştirilen bu çalışmada yalnızca anaokulu yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda farklı seviyelerde eğitim kurumlarının yöneticilerinin de görüşleri alınarak karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
5. Bu araştırma, daha geniş bir örneklem grubuna ulaşarak farklı değişkenler ışığı altında yeniden yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, A., Sevinç, İ. (2005). 1980 Sonrası Türk Kamu Yönetiminin Merkez Örgütünde Yapılan Reform Çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 19-38.
- Açıklan, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara; Pegem A Yayınları.
- Adler, A. (2000). *Çocuk Eğitimi*.(Çeviren: Kamuran Şipal), Cem Yayınları, İstanbul.
- Akan, D. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Örgüt ve Yönetim Yapısı, Can, N. (Editör). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akat, İ., Budak, G., Budak, Gülay. (2002). *İşletme Yönetimi*. (Dördüncü Baskı). İzmir: Barış Yayınları.
- Akduman, G. G. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. Uyanık- Balat, G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-18). Ankara, PEGEM Yayıncılık.
- Aksu Koç A., Taylan E. ve Bekman S. (Ocak 2002). Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Aktan Kerem, E., & Cömert, D. (2004). Siirt ilinde okul öncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.
- Aktankerem E. ve Cömert D. (Ocak 2007) “Okulöncesi Eğitimin Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Eskişehir İli Örneği” Gazi Mesleki Eğitimciler Derneği Mesleki Eğitim Dergisi, Cilt: 9 Sayı: 17



- Akyüz, Y. Uygun, S. ve Kafadar, O. (2005). “Anaokullarının II. Meşrutiyet Dönemindeki Gelişiminde Okul ve Çocuk Sağlığı”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Sayı 7. s. 147-172.
- Aral, N, Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Ya Pa Yayınları.
- Aral, N. ve diğ.(2000).*Okul Öncesi Eğitim*,(1.Baskı,), İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M.C., (2000). *Çocuk Gelişimi*,1.Baskı, İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aral, N.,(2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*, İstanbul.
- Aras, A. A. (2005). *Sürdürülebilir Süreç Yönetimi*. İstanbul: KALDER.
- Argon, T. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin bolu ve düzce illeri ilköğretim okulları yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Doktora Tezi, Bolu.
- Artut, P., Tarım, K. (2004). *Okul Öncesinde Kubaşık Öğrenme Uygulamaları: Toplama İşlemine Yönelik Bir Uygulama Örneği*. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), s. 1-10.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, 6. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*, 7. Baskı. Hatiboğlu Basım Yayım, Ankara.
- Balcı, A, Aydın, İ.P. (2001). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Yıl:, S.2, 25-27.
- Balcı, A. (1998). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri. Türkiye’de Eğitim Yönetimi*. (Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan.) H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu (editörler). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları. 1, 31-38.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitime Giriş*, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türk Eğitim Sistemi*, Kadı oğlu Matbaası, Ankara.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bozkurt, S. ve Aslanargun, E. (2011). Müdürlerin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Öğretmenlerle İletişim Problemlerini Çözme Davranışları. *20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.

Brewer, J. A. (2007). *Introduction to Early Childhood Education, Preschool through Primary Grades* (6. Baskı). Boston: Pearson Publishing.

Budunç, B. ve Haktanır, G., (2007). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Çalışma Ortamlarının Değerlendirilmesi”. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 5-7 Eylül 2007, Tokat.

Buldu Mehmet ve Yılmaz Arif (2005) “Assessing The Quality in Different U.S. Early Childhood Education Programs” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Dergisi Cilt:4 Sayı:1

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Şafak Matbaacılık, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayınları, On birinci Baskı, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları. Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Can H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Siyasal Kitabevi, Ankara.

Can, H, Azizoğlu, Ö. A, Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cantimer, İ (2008) *İlköğretim Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya

Cemaloğlu, N.(2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33: 77-87

- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline*. (6. Baskı). New York: Addison, Wesley & Longman. Sharp
- Cinkılıç, H. (2009). “Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36,75-80.
- Çelik,V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Çelik,V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Pegema Yayıncılık, Ankara..
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çulhaoğlu İ, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dalay, İ. (2001). Yönetim ve Organizasyon. Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 43.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ., Karadağ, A. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, M., Demirel, E. T. ve Ramazanoğlu, F. (2008). *Yönetici performansını değerlendirmede iki önemli değişken: planlama tutumu ve denetim zamanı (gençlik ve spor genel müdürlüğü örneği)*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (1), 175-194.
- Dinçer, Ö., Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Basın.

- Dirim, A. (2004) "Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi" Esin Yayınevi 1. Basım İstanbul
- Doğan, Ö. (2008). *Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Görüşler*. Haktanır, G. (Ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş (s: 25–38). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Efil, İ. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. (Sekizinci Baskı). İstanbul: Aktüel Yayın.
- Ensari, B., (1997). *Okul Öncesi Eğitimi ve Araç-Gereçleri*, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1997.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ergun, T. (2004). *Kamu Yönetimi: kuram,siyasa,uygulama.Türkiye ve Ortadoğu Amme Enstitüsü*.
- Erol E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Basım A.Ş., Kırklareli.
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları-Van Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 4. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini gerçekleştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- Fidan, Y. (1990), "*İşletme Vizyonu ve Stratejisi*", Konya Ticaret Odası Yönetici Eğitim Merkezi, Konya.
- Genç N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Seçkin Yayıncılık San. Ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Genç, T. (1998). *Kamu Yönetimi*, Başkent Klişe Matbaacılık, Ankara.
- Gözübüyük, Ş. (2003). *Yönetim Hukuku*, Turhan Kitabevi, Ankara.

Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 61–85.

Güleç, H. (2007) “*Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri*”, Okul Öncesi Eğitime Giriş (Ed. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güleç, H. ve Cömert, D. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen aile - çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, VI (1), 131-145.

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.

Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.

Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Haktanır, G., (2009). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Arı Yayıncılık.

<http://ooegm.meb.gov.tr/22tarihce.asp>

Huber D. (2000). *Leadership And Nursing Care Management*. Second Edition, W.B. Saunders Company.

Humpreys, T.(2002). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?*.(Çeviren: Berat Çelik). İstanbul: Epsilon Yayınları.

İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım

İnandı, Y. (2008) *Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin Yaklaşımlarının değerlendirilmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 10, 36-55.

İş, E. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmedeki yeterliklerinin incelenmesi*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı. 159.

Kağıtçıbaşı Ç., Bekman S. & Sunar D. (2003) “Başarı Ailede Başlar Çok Amaçlı Eğitim Modeli” Ya-Pa Yayınları İstanbul

- Kalemci, F. (1998). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi*. Ankara.
- Kandır, A. (2001) Okul Öncesi Eğitim Programlarında Serbest Zaman Etkinliklerinin Planlanması. Gazi Üniversitesi Anaokulu\Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Karaküçük Arslan, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307- 320.
- Kartal H. (2007) “Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi”. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kavuncubaşı Ş. (2000). *Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kerem, E. A.ve Cömert, D. (2005). “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Eğitim Araştırmaları*, 21,155-172.
- Kerem, E.A. ve Cömert, D. (2005). Problems of Pre-School Education In Turkey And Some Suggestions For Solving Those Problems. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21; 155-172
- Kıldan A. O. (2007) “Okulöncesi Eğitim Ortamları”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:15 No:2
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. (Onuncu Bası). İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1999). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Lombard, A. (1998). *Success begins at home*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Mağden, F. (1986). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Karşılaşılan Yönetim İle İlgili Problemler, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı (1993). On dördüncü Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001).2001 yılı başında milli eğitim. Ankara: Açem Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). MEB. *Şubat, 2010a*). *Millî Eğitim Bakanlığı iç denetim birimi başkanlığı*
- Mirici, H., Arslan, M. ve Özçelik, N. (2003). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar”. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 28(298), 29-40.
- Mostame F. (2001). *Kırıkkale İlinde Hekim Ve Hastane Yöneticilerinin Zaman Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Mucuk, İ. (2003). *Modern İşletmecilik. (On dördüncü Baskı)*. İstanbul: Türkmen Yayınevi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1991), *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997), *Okul Öncesi Eğitimi*.(Yedinci Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003), *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul; Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitim. *Eğitim ve Toplum*, (93), 37- 40.
- Oktay, A. ve Unutkan Polat, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Onal, G. (1998). *İşletme Yönetimi ve Organizasyonu. (İkinci Baskı)*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Ömeroğlu, E. ve Yaşar, M.C. (2004). Okul öncesi eğitim. *Görüş Dergisi*, 74-80.
- Öztürk, H. (2001). *Belçika ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim*. Ankara: Nobel.
- Öztürk, Ş., Şahin, Ş. ve Mercan, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 175-186.
- Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumunu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, (182), 8-21.
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*, Anadolu Üniversitesi yayını No: 2944.
- Poyraz, Hatice ve Hale Dere. *Okul öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, Eylül 2003.
- Saygılı, S. (2011). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul. Nesil Yayınları.
- Sevgi, H. (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Seyrek H. ve Sun M. (1999) “Çocuk Oyunları Okulöncesi Eğitiminde Oyun Dersi El Kitabı” Mey Müzik Eserleri Yayınları İzmir.
- Sheridan, H., Rice, E., (1991). Difficult Dialogues: Achieving the Premise in Diversity. *Paper Presented at the National Conference on Higher Education*, Washington, D.C.
- Summak, S. ve Summak, E.G. (2005). *Akıllı Bebekler Akademisi*. Sistem, İstanbul.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi, Sistemi ve Okul Yönetimi*, Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Okul Öncesi Lisans Programı Yayınları, Yayını No: 1852.



- Şirin, C. (2003). Eğitim Kurumları Yönetici Adayları Eğitim Programının Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: TODAİE
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M., Taşdemir, Ş. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara; Pegem Akademi.
- Taşar, H. (2009). *Kamu İlköğretim Okullarına Ayrılan Finansmanın, Talep Kanalından Okul Merkezli Yönetim Temelinde Kullanımı: Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye Projeksiyonu*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Gaziantep.
- Taylan S. (2002). *Ameliyathane Ekiplerinde Ekip Çalışmasına Yönelik Tutumlar Ve Ekip Çalışmasını Algılama İlişkisine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı. İstanbul.
- Taymaz, A. Haydar. (2003). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H.(1997). *Eğitim sisteminde teftiş; kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Takav Matbaası
- Timurkaynak, S. (1998). *Kreş, Gündüz Bakımevleri ve Anaokullarının Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri, Anne-Baba ve Çocuk Rehberi*. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları, 2. Basım.
- Tok, E. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Topaloğlu, Ö. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Topçuoğlu, Z. (2010). İlköğretim Devlet Okullarında Okul Yönetiminin Öğretmen Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, E. (2008). *Türk Eğitim Tarihi, Sistemi ve Okul Yönetimi, Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Okul Öncesi Lisans Programı Yayınları, Yayını No: 1852.*
- Türkmen, S., (2003). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri, Alp Yayınları, Ankara.*
- Uygun, T. (2004). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri (Çanakkale örneği)”. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı. 162.*
- Üstünoğlu Ü. (1987) “Okulöncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim Yöntemi İle Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli” T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 220 Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:107 Eskişehir.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller Ve Karşılama Düzeyleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.*
- Yavuz, Y. (1997). *Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler. İzmir: Bilsa Yayınlar.*
- Yazıcı, Z. (2002). Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 155-156.*
- Yeniçeri, Ö. (1998). *İşletme Yönetimi. Ankara: Tubitay Yayınları.*
- Zıbıgniew, B. (1998). (Çev. Ertuğrul Dikbaş ve Ergun Kocabıyık), *Büyük Satranç Tahtası, Sabah Kitapları, İstanbul.*

## **EKLER**

<b>1. Ek-A:</b> Anaokulları Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar (Adıyaman ve Malatya Örneği) .....	88
--	----

**Ek-A: Anaokulları Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetmel Sorunlar (Adıyaman ve Malatya Örneği)**

Saygıdeğer meslektaşım, aşağıda anaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin görevleri esnasında karşılaştıkları yönetmel sorunları ifade eden maddeler yer almaktadır. Bir anaokulu yöneticisi olarak bu sorunlara ne derece katıldığınıza ilişkin görüşlerinizi maddelerin karşıındaki yer alan parantezlere çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.

Şinasi DOĞAN  
THK Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**Tablo A.1:** Kişisel ve mesleki bilgiler.

1. Cinsiyetiniz:
Bay ( )      Bayan ( )
2. Yöneticilik Pozisyonunuz:
Müdür ( )      Müdür Yrd. ( )
3. Öğrenim Durumunuz:
Ön Lisans ( )      Lisans ( )      Yüksek Lisans ( )
4. Mesleki Kıdeminiz:
1-5 Yıl ( )      6-10 Yıl ( )      11-15 Yıl ( )      16-20 Yıl ( )      21 Yıl ve Üzeri ( )
5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilik Süreniz:
1-3 Yıl ( )      4-6 Yıl ( )      7-9 Yıl ( )      10 Yıl ve Üzeri ( )
6. Mezun Olduğunuz Okul:
Eğitim Fak. ( )      Fen Edebiyat Fak. ( )      Diğer (Lütfen yazınız.) .....
7. Okul Yönetimi İle İlgili Olarak Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitimine Katıldınız Mı?
Evet ( )      Hayır ( )
8. Okulunuzdaki Toplam Öğrenci Sayısı:
0-50 ( )      51-100 ( )      101-150 ( )      151 üzeri ( )
9. Okulunuzun Aylık Ortalama Bütçesi:
2000-5000 ( )      5001- 8000 ( )      8001-11000 ( )      11001 ve üzeri ( )
10. Okulunuzda Çalışan Personel Sayısı:
1-10 ( )      11-20 ( )      21-30 ( )      31 ve üzeri ( )

**Tablo A.2:** Okul öncesi yöneticilerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar anketi.

	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<b>A- Fiziksel İmkânlar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1) Fiziki (bina, araç-gereç vs.) imkânlar yetersizdir.	0	0	0	0	0
2) Bina öğrenciler için güvenli değildir.	0	0	0	0	0
3) Açık oyun alanları yetersizdir.	0	0	0	0	0
4) Açık alana ait oyun araçları büyük oranda eksiktir.	0	0	0	0	0
5) Sınıf ve diğer bölümlerin fiziksel koşulları yetersizdir.	0	0	0	0	0
6) Sınıflar tüm etkinliklere uygun değildir.	0	0	0	0	0
7) Sosyal etkinlikler için kapalı alanlar yetersizdir.	0	0	0	0	0
<b>B- Eğitim ve Öğretim</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8) Öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda isteksizdirler.	0	0	0	0	0
9) Sosyal ve kültürel etkinlikler için yeterli düzeyde kaynak yoktur.	0	0	0	0	0
10) Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için yeterli düzeyde araç-gereç yoktur.	0	0	0	0	0
11) Sosyal etkinliklere yeterli düzeyde ilgi yoktur.	0	0	0	0	0
12) Sınıf içi etkinlikler istenilen düzeyde verimli geçmemektedir.	0	0	0	0	0
13) Okul öncesi eğitime yönelik yeterli düzeyde hizmet içi eğitim verilmemektedir.	0	0	0	0	0
<b>C- Öğrenci Hizmetleri</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
14) Veliler okula ilgisizdirler.	0	0	0	0	0
15) Öğrenciler okula ve etkinliklere ilgisizdir.	0	0	0	0	0
16) Öğrencilerin motivasyonu düşüktür.	0	0	0	0	0
17) Öğrencilere dönük rehberlik hizmetleri yetersizdir.	0	0	0	0	0
18) Problemleri davranış (okul korkusu, saldırganlık vs.) sayısı çoktur.	0	0	0	0	0

**Tablo A.2 (Devam):** Okul öncesi yöneticilerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar anketi.

	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<b>D- Personel Hizmetleri</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
19) Destek hizmeti personeli (memur, hizmetli, güvenlik elemanı vs.) yetersizdir.	0	0	0	0	0
20) Öğretmen sayısı yetersizdir.	0	0	0	0	0
21) Öğretmenler arası siyasi, sendikal vb. gruplaşmalar yoğundur.	0	0	0	0	0
22) İş doyum ve motivasyonu düşük öğretmenler çoğunluktadır.	0	0	0	0	0
23) Öğretmenler ve çalışanların yöneticilerle iletişimi zayıftır.	0	0	0	0	0
24) Öğretmenlerin performansları büyük oranda düşüktür.	0	0	0	0	0
<b>E- Genel ve İdari Hizmetler</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25) Yönetici atanmalarında kriterler objektif değildir.	0	0	0	0	0
26) Okul yazışmalarında aşırı kırtasiyecilik vardır.	0	0	0	0	0
27) Öğretmenler yeterli düzeyde rehberlik alamamaktadırlar.	0	0	0	0	0
28) Görev ve sorumluluk alanlarımızla ilgili olmayan işlerle bolca uğraşmaktayız.	0	0	0	0	0
<b>F- Okul Bütçesi</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
29) Okul bütçemiz okul dışı etkinliklere uygun değildir.	0	0	0	0	0
30) Okul olarak büyük oranda parasal sıkıntı çekmekteyiz.	0	0	0	0	0
31) Okul aidatlarının toplanmasında büyük oranda sıkıntı çekmekteyiz.	0	0	0	0	0
32) Sosyal etkinlikler için ayrılan para yeterli düzeyde değildir.	0	0	0	0	0
33) Güvenlik ve diğer eleman çalıştırmak için yeterli düzeyde kaynak yoktur.	0	0	0	0	0

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Şinasi DOĞAN  
Uyruğu : T.C.  
Doğum Yeri ve Tarihi : Kahta - 1980  
Medeni Hali : Evli (Üç Çocuk Babası)  
Adres : Girne Mah. 6050 nolu sokak no:3/4 Kâhta/Adıyaman  
E-Posta Adresi : sinasidogan@hotmail.com  
İletişim (Telefon) : 532 7413226

### EĞİTİM

Lise : 1995 Kâhta İmam Hatip Lisesi  
Lisans : 1999 Atatürk Üniversitesi  
Yüksek Lisans : 2014 Türk Hava Kurumu Üniversitesi

### MESLEKİ DENEYİM

1999-2002 Adıyaman Gerger, Sınıf Öğretmenliği  
2002-..... Adıyaman Kâhta, Sınıf Öğretmenliği

### YABANCI DİL

İngilizce