

İlkokul ve Ortaokulların *Hayati* Sorunları ve Çözüm Önerileri: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Analiz*

Gülay ASLAN*

Atf için:

Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların *hayati* sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242. doi: 10.14689/enad.25.9

Öz: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilkokul ve ortaokulların hayati sorunlarını ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile yetkili sistem(ler) i tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından, bütüncül çoklu durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılında Tokat ilinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 35 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmelerde, okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgilerin yanı sıra okulların sorunlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Veri toplama, işleme ve analiz süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliği artırıcı önlemler alınmıştır. Araştırmada, ilk ve ortaokullarda yaşanan sorunlara ilişkin beş tema altında 38 sorun tespit edilmiştir. Bu sorunlardan on ikisinin *hayati* önemde olduğu bulunmuştur. Çalışma grubundaki okulların hayati sorunlarından ilk üçü 'okulların ödeneklerinin olmaması', 'okulların fiziksel alt yapılarının yetersiz olması', 'velilerin okula karşı ilgisiz olması'dır. Çalışmada sorunlar ile çözüm önerilerinin örtüştüğü ve en fazla vurgulanan çözümün, okullara kaynak ayrılması ve okulların fiziksel olanaklarının iyileştirilmesi gerektiği bulgusudur. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullardan gelen sese kulak vermesi, yetki sorumluluk dengesini yeniden kurması, okul temelli bütçelemeye geçmesi ve her bir okula ödenek tahsisi yapması önerilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, ortaokul, okulların sorunları, pareto analiz

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.04.2020

Düzeltilme Tarihi: 18.01.2021

Kabul Tarihi: 26.01.2021

© 2021 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

* Bu çalışma, 19-21 Ekim 2017 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen Sekizinci Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*  Sorumlu Yazar: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, e-mail: gulay.aslan@gop.edu.tr

Giriş

Okul, insanların kurduğu en önemli örgütlerden biridir. Okulu önemli kılan ise yüklendiği görevlerdir. Okulların görevi, diğer toplumsal kurumlarla birlikte ve ortaklaşa ulusun yaşamasını sağlamaktır. Bu görevde eğitim kurumlarına düşen, toplumun üyelerinin toplumsallaşmasını ve kültürleşmesini sağlamak; toplumsal değişmelere onları hazırlamak; toplumsal ilişkileri geliştirmek ve ulusun her üyesini üretim yeterlikleriyle donatmaktır. İnsanın, insan olabilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi için doyurması gereken bir dizi eğitim gereksinmesi vardır (Başaran, 2008). Okulun, bu gereksinmeleri karşılaması ve insanın gizilgüçlerini yeterliklere dönüştürmesi beklenmektedir. Bireyleri geleceğe hazırlayan bu örgütler, yalnızca bireysel hedeflere yaptığı katkıyla varlığını devam ettiren kurumlar da değildir. Okulun, bireysel katkılarının yanı sıra, kurumsallaşmasını ve yaygınlaşmasını sağlayan ana unsur, toplumların sürekliliği ve varoluşlarına yaptığı katkılardan kaynaklanmaktadır. Nitekim tarihsel süreç içinde şekillenen ve temel insan haklarından biri olarak ele alınan eğitim hakkının yaygınlaşmasının geri planında, bu toplumsallık itkisi vardır (Aslan, 2017). Devletler eğitimin, üretim süreci içindeki rolünü fark ettikçe, vatandaşlarına sundukları eğitimin hiç olmazsa bir kısmını zorunlu hale getirmişlerdir. Günümüzde ise yalnızca ekonomik nedenlerle değil; değişen bireysel, toplumsal ve kültürel gereksinmelere ya da siyasal nedenlere dayalı olarak da zorunlu eğitim sürelerinin uzadığı görülmektedir.

Eğitimin yaygınlaşması ve eğitim kurumlarının/okulların en ücra yerleşim birimlerine kadar ulaşmasında elbette ki eğitimin toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik işlevleri belirleyici olmuştur. Eğitim, ilkel toplumlardan itibaren var olmasına karşın, yukarıda ifade edilen işlevlerin eğitim kurumlarıyla ilişkilendirilmesi ise yenidir. Eğitim kurumlarının ve bu kurumlardan beklenen işlevler üzerinde, 18. yüzyılın ikinci yarısında gündeme gelen ve etkileri günümüze kadar devam eden iki önemli devrimin belirleyici olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, Sanayi Devrimi'dir. Sanayi Devrimi, büyük ölçüde eğitimin ekonomik işlevini biçimlendirmiştir. Bu tarihten itibaren, eğitimin ekonomik sistem ile kurduğu güçlü bağ, eğitimin kitleselleşmesinin ve eğitim kurumlarının yaygınlaşmasının önemli bir nedenidir (Aslan, 2017). İkincisi ise tartışmasız Fransız Devrimi'dir. Bu Devrimle birlikte özgürlük, eşitlik, kardeşlik ilkeleri üzerinden bireysel haklara yapılan vurgu ve ulusal bilinci oluşturma işlevinin eğitimden beklenmesi eğitimin, siyasal ve toplumsal işlevlerini belirlemiştir (Ercan, 1998, s. 59).

Okulun toplumsal yaşama girmesiyle birlikte, gerek toplumun ve ekonominin işleyişi ile ilgili bilgilerin, gerekse her bir ekonomik role ilişkin bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, okulda gerçekleştirilen planlı bir öğrenme ve öğretme süreciyle gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Ünal, 1996). Bu süreç, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere, İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen dönemden başlayarak ülkelerin, eğitime önemli kaynaklar ayırmasına neden olmuştur (Adem, 1993; Ansal, 1997; Karakültük, 2012; Ünal, 1996). Nitekim, ilerleyen dönemlerde eğitim ekonomisi kuramlarının, eğitimin sunumuna ilişkin vurgusunun da arttığı görülmektedir. 1960'lı yıllardan itibaren İnsan Sermayesi Kuramı'ndan başlayarak, insana yapılan eğitim yatırımlarının getirisinin çoğu zaman fiziksel sermaye yatırımlarından daha fazla olduğu vurgusu ve eğitimin Gayri Safi Milli

Hasıla'ya (GSMH) olan etkisini ortaya koyan çalışmalar, hem bireylerin hem de ülkelerin eğitime yönelme nedenlerinden biri olmuştur. Özellikle 1960'lı yılların ortalarından itibaren eğitimin birey ve topluma getirilerini hesaplayan çalışmaların arttığı görülmektedir (Hesapçioğlu, 1984; Serin, 1979; Ünal, 1996). Öte yandan, bireylerin ve devletlerin eğitimden beklenti düzeylerinin yükselmesi ve eğitime ayrılan kaynakların ulusal gelirlerin önemli bir kısmını oluşturması, okulların amaçlarını ne kadar gerçekleştirebildiği tartışmalarını da gündeme getirmiştir.

Bu tartışmalar, eğitim örgütlerini içerden ya da dışarıdan değerlendiren, farklı denetim yaklaşımlarının geliştirilmesine neden olmuştur. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ne kadar ulaşabildiği, bunun daha iyi nasıl gerçekleştirilebileceği ve değerlendirmenin hangi göstergeleri esas alması gerektiği gibi sorular, bütün ülkeler açısından önemli hale gelmiştir. Okullar, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı ve bu hedefler doğrultusunda bireylere deneyimler sunan/sunması beklenen örgütlerdir. Okulun amaçlarına ulaşmasının temel göstergesi, bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyi ve bireylere temel becerileri kazandırması ile ilişkilendirilmektedir. (Balcı, 2014; Başaran, 2008; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Bursalıoğlu, 1991; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009; TEDMEM, 2016). Her bir bireyin, var olan potansiyelinin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi ve yeterliğe dönüştürülmesi eğitimin bireysel; ekonomik, siyasal ve toplumsal sistemin beklentilerine uygun insanın yetiştirilmesi ise eğitimin toplumsal amaçlarından. Öte yandan hem bireysel hem de toplumsal yönü olan bu kurumlar, işlevleri gereği bütün dönemlerde toplumun ilgi ya da eleştiri odağı olmuşlardır. Okula ideolojik olarak yöneltilen eleştirilerin yanı sıra (Althusser, 2006; Apple, 2004; Bourdieu, 2015; Bowles ve Gintis, 1996; Freire, 2010; İnal, 1996, 2004; Ünal, 2005), okulların amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri üzerinden yapılan eleştiriler (Gardner, 2008, s. 82; Schlechty, 2014) okulların bugünkü formlarının gelecekte ortadan kalkacağına ilişkin öngörüler (Ellis, 2005; Hesapçioğlu, 1996; Tezcan, 1998) ya da okulsuz toplum tartışmaları (Illich, 2006) bunlardan bazılarıdır.

Okulsuz toplum tartışmaları bir yana bırakılırsa, okula yöneltilen eleştirileri iki grupta toplamak mümkündür. Birinci grup eleştiriler, okulların ontolojik varoluşuna ilişkindir ki bunlar, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için sistemin değiştirilmesi gerektiğini ifade eden ve kapitalist sistemle ilişkisi içinde okulu ya da eğitimi ele alan düşünürlerdir. Kapitalist sistem içinde okulun, bireyin tüm yönlerini geliştirmesinin ve bu haliyle eğitimin, bireyi özgürleştirmesinin mümkün olmadığını savunan eleştirilerdir (Althusser, 2006; Apple, 2004; Bourdieu, 2015; Bowles ve Gintis, 1996; Freire, 2010; Kurul, 2019; Mayo, 2012). Dolayısıyla sistemik eleştirilerdir. İkincisi ise, okulları daha etkili hale getirebilmek ve hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmelerini sağlayabilmek için nelerin yapılması gerektiğine yönelik, sistem içi eleştiri ya da değerlendirmelerdir. Bunların başında ise etkili okul araştırmaları gelmektedir (Balcı, 1988; 2014; Clark, Lotto ve Astuto, 1984; Cohn ve Rossmiller, 1987; Hesapçioğlu, 1991). Sistem içi eleştirilerde, teknolojik gelişmeler, ekonomik ya da toplumsal değişmelerin okula/eğitime yansımaları üzerinden yapılan eleştiri ya da değerlendirmeler önemli bir yer oluşturmaktadır (Schlechty, 2014). Bu bağlamda okula yönelik getirilen eleştiriler, okulların işlev ve işleyişlerinin bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişmelerden bağımsız

ele alınamayacağını, dolayısıyla eğitim kurumlarının bu değişimlere duyarlı olması gerektiği üzerinden temellendirilmektedir. Başaran'a (2008) göre, toplum ne okulla ne de okulsuz olabilmektedir. Okula yönetilen eleştirilerin bazılarını uygulamak olanaksızdır; bazıları ise değişik nitelikte okulların kurulmasını önermektedir. Okulun her toplumsal birim gibi eleştirilmesi doğaldır. Bütün bu eleştiriler toplumda daha iyi bir eğitsel ilişki ve etkileşim dokusunu oluşturmak için de gereklidir.

Okullar bugün işlevlerinden işleyişlerine, bir dizi değişim ve dönüşümle karşı karşıyadır. Schlechty'ye (2014) göre, toplumsal değişmelerin okullar üzerinde bugün ki kadar güçlü etkisinin olduğu bir zaman dilimi, tarihte belki de hiç olmamıştır. Okulların bu değişimle baş edebilmesi için yönetilme biçimlerinden örgüt yapılarına, finansman biçimlerinden ebeveynlerle ilişkilerine kadar bir dizi değişkenle uğraşmaları gerekmektedir. Üstelik Faubert'e (2009) göre, okullar giderek daha fazla sayıda eğitim otoritesine ve dâhil oldukları daha geniş topluluğa (ebeveynler, öğrenciler) karşı sorumlu tutulmaktadır. Bu ise, okullardaki etkinliklerin iyileştirilebilmesi için sürekli değerlendirilmesini, aynı zamanda kullandığı kamusal kaynaklar nedeniyle de topluma hesap verebilmesini gerektirmektedir. Nitekim ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde okulları değerlendirmeye, geliştirmeye ve hesap verilebilirliğe ilişkin çalışmalarının arttığı gözlenmektedir. Özellikle okul geliştirme çalışmaları bağlamında, etkili okul araştırmalarının hatırı sayılır bir alanyazın oluşturduğu da söylenebilir (Anderson, 2005; Balcı, 2014; Clark , Lotto ve Astuto, 1984; Cohn ve Rossmiller, 1987; Faubert, 2009; Plowright, 2007; Saunders, 1999; Şahin, 2006; Turan ve Zingil 2013).

Okullar günümüzde, yalnızca merkezi yönetimlerin yönettiği ve yönlendirdiği birimler olmaktan çıkarak, okul bileşenlerinin söz ve yetkisinin olduğu 'okula dayalı yönetim' biçimlerinin gündeme geldiği bir süreçten geçmektedir (Apple ve Beane, 2011; Balcı, 2014; Schlechty, 2014; Yolcu, 2011). Öte yandan Türkiye'de, eğitim politikası oluşturma süreçlerinin merkezi; temel sistem aktörlerinin görüş ve önerilerinden bir hayli uzak olduğu da bilinmektedir. Bu ise, eğitim politikalarının, kimi zaman okulların yaşadığı gerçeklikten ya da sorunlardan uzak olması sonucunu doğurabilmektedir. Bu durum, politika ile pratik uyumsuzluğuna işaret etmekte dolayısıyla, okullara çoğu zaman merkezden yazılan reçetelerin uymaması anlamına gelebilmektedir. Böylesi bir yapıda, eğitim işgörenleri üst sistemin talimatlarını yerine getiren teknisyenlere indirgenmekte, takdir yetkileri ortadan kaldırılmaktadır. Oysa Bursalıoğlu'na (2004) göre okul yöneticisinin temel rehberi, mesleksi değerler sistemi ve hukuksal ilkeler olmalıdır. Nitekim okula dayalı yönetim anlayışında; öğretmen ve yöneticilere daha fazla sorumluluk ve takdir yetkisi verilerek, onlarda psikolojik sahiplenme duygusu yaratma amaçlanmaktadır. Böylece, eğitim işgörenlerinin güçlenecekleri ve mesleksi değer sistemi oluşacağı için de, okullarda daha etkili uygulamalar yapacakları varsayılmaktadır (Walberg, 1992'den akt. Balcı, 2014).

Alanyazında, okulu doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiren sorunlara ilişkin çeşitli araştırmalar ya da değerlendirmeler bulunmaktadır. Okulların sorunlarının incelendiği araştırmaların önemli bir kısmının nicel yaklaşımla yapıldığı; araştırmacı tarafından

alan yazına dayalı olarak belirlenmiş nedenler çerçevesinde incelendiği görülmektedir (Akça ve Yaman,2009; Çınkır, 2010; Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007; Göksoy, Emen ve Aksoy, 2013). Bu ise araştırmaya katılanların yanıtlarını, araştırmacının bakış açısı ile sınırlandırmak anlamına gelebilmektedir. Öte yandan, okulların sorunlarına ilişkin araştırmalarda, 2010 yılından sonra ağırlıklı olarak nitel yöntemlerin kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, bu sorunun büyük oranda aşıldığı söylenebilir (Akbaba ve Turhan, 2016; Aktaş, 2018; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Hoşgörür ve Arslan, 2014). Eğitim sisteminin ya da okulların sorunlarına yönelik araştırmaların önemli bir kısmında sorunlar, sistem bütünlüğünden yoksun ve üst sistemlerle ilişkisi dikkate alınmadan listelenmektedir. Ancak sınırlı sayıda araştırmada bunun aşıldığı görülmektedir (Deveci ve Aykaç, 2019; Karakütük ve Özbal, 2019). Bu araştırma, üç nedenle alan yazından ayrılmaktadır. Birincisi, temalar oluşturulurken okul yöneticilerinin görev alanlarından hareket edilmiş; görev alanlarının her biri tema olarak kabul edilmiştir. Bu yolla birbirinden bağımsız bir sorunlar yumağı ortaya koymak yerine, sorunların okul yöneticilerinin görev alanları içindeki ağırlığı gösterilmek istenmiştir. İkincisi ise, araştırmada yöntemsel bir çeşitlenme sağlanmıştır. Araştırma, nitel yaklaşımla yürütülmesine karşın, Pareto analizi ile okulların *hayati* sorunları belirlenerek eğitim politikasına yön verenlere yol gösterici olması amaçlanmıştır. Üçüncüsü ise, ulusal alanyazında konuya ilişkin araştırmaların çoğunluğundan farklı olarak, yöneticilerin çözüme ilişkin görüşleri de tespit edilmiştir. Ayrıca çözüm önerilerinin, mevcut mevzuat çerçevesinde ve uzman görüşüne dayalı olarak, hangi sistem ya da sistemlerin yetki alanı içinde olduğu belirlenmiştir.

Eğitimin her bir kademesinin, kendisinden beklenen eğitsel hedefleri yerine getirebilmesinin, bireysel getirilerinin yanı sıra, belki de çok daha hayati toplumsal getirileri ve sonuçları vardır. Bu anlamda Türkiye’de ilk ve ortaokulların kendilerinden beklenen işlevleri, ne kadar gerçekleştirebildiği, temel sorulardan biridir. İlköğretim olarak ifade edilebilecek bu kademe, doğrudan ya da dolaylı olarak, eğitimin diğer kademelerinin etkililiğini belirleyebilmektedir. Bu kademedeki beklenen işlevlerin gerçekleşmemesi, eğitimin kümülatif özelliği nedeniyle, diğer kademelerin etkililiğini etkileyebilmektedir. Uluğ’a (1998) göre bir sistemin etkililiği, kendisinden beklenen işlevleri karşılama gücüyle orantılıdır. Sistemin gereksinimlere yanıt verme gücü azaldığı ölçüde, ayakta durabilmesi ve toplumsal dinamizmini sürdürebilmesi de o ölçüde zorlaşmaktadır. Bu çalışmada, ilk ve ortaokullarda yaşanan sorunlar birincil kaynaktan, okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmış, bir anlamda sistemin etkililiğini azaltan değişkenler tespit edilmiştir. Yalnızca bu değişkenleri tanımlamak değil, fakat aynı zamanda okuldan başlayarak ve okula dönük politikalar üretmek önemlidir. Okul temel sistemdir; eğitimle ilgili diğer bütün sistemler temel sistem için vardır. Dolayısıyla Türkiye’de eğitim sisteminin değişimini ve gelişimini okuldan başlatan, sorunu ve çözümünü okul odaklı düşünen bir anlayış değişimine gereksinim vardır. Araştırmanın bu sürece katkı sunacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim ve ortaokulların hayati sorunlarını, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile çözüme yönelik yetkili sistem(ler)i tespit etmektir.

Yöntem

İlkokul ve ortaokulların hayati sorunlarını ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden, bütüncül çoklu durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Durum çalışmaları, incelenen güncel bir duruma ilişkin nasıl ve neden sorularına cevap arayan, araştırmacıya derinlemesine veri toplama olanağı sağlayan bir araştırma türüdür (Yin, 2014'den akt. Akar, 2016). Araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olay, kendi gerçek yaşam koşulları içinde ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitekim bu çalışmada okulların yaşadığı sorunlar, okulların koşulları dikkate alınarak derinlemesine tespit edilmeye çalışıldığı, nasıl ve neden sorularına yanıt arandığı için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada okul yöneticileri belirlenirken kıdem, cinsiyet, yaş gibi kişisel değişkenler dikkate alınmıştır. Ayrıca, yöneticilerin görev yaptıkları okulların farklı kademelerde (ilkokul ve ortaokul), farklı yerleşim birimlerinde (köy, ilçe merkezi, il merkezi) ve farklı sosyo ekonomik çevrelerde (alt-orta-üst) olmasına özen gösterilmiştir. Bu yolla, okullar ve dolayısıyla yaşanan sorunlar açısından çeşitliliği yakalamak hedeflenmiştir. Buna göre, 2016-2017 öğretim yılında Tokat ilinde ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan 35 okul yöneticisi (okul müdürü veya müdür yardımcısı) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Okul yöneticilerine ilişkin kişisel bilgiler Ek 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken eğitim bilimleri alanından üç uzmanın görüşüne başvurulmuş, çalışma grubu dışındaki iki okulun müdürüne ön deneme yapılmıştır. Bu uygulamalardan sonra forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış formda okul yöneticilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sekiz ve okullarda yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik iki olmak üzere on soru bulunmaktadır. Görüşmeler, 2017 yılı Nisan-Mayıs aylarında okullar ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce araştırmacı 5-10 dakika kendisi hakkında bilgi vermiş, okul yöneticilerinin kimlik bilgilerinin ve okul isimlerinin kimseye paylaşılmayacağı ifade edilerek, güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra okul yöneticilerine araştırmanın amacı açıklanmış ve ses kaydı için izin istenmiştir.

Ancak okul yöneticilerinden 16'sı ses kaydı alınmasına izin vermemiş, bu görüşmeler araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Ondokuz görüşme ise ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bütün okullarda yöneticilerin odasında, 30-40 dakika aralığında tamamlanmıştır. Görüşme sırasında okul yöneticilerine "okulunuzda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" ile "okulunuzda karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir" sorularının yanı sıra demografik bilgilerini belirleme yönelik sekiz soru yöneltilmiştir. Görüşmeleri derinleştirmek için "Bu sorunu biraz daha açabilir misiniz", "Bununla ne kast ediyorsunuz" "Örneklendirmeniz mümkün mü?" gibi sondaj sorulara da başvurulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Toplam 35 okul yöneticisi ile 22 saatlik görüşme yapılmış, yapılan bant kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek yaklaşık 105 sayfalık görüşme metnine dönüştürülmüştür. Metinler, sorulan kılavuz sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış ve düzenlenmiştir. Temalar oluşturulurken mevzuat ve alan yazından yararlanılmıştır. Ulusal alanyazında eğitim yöneticilerinin görev alanlarına ilişkin genel bir uzlaşının olduğu görülmektedir (Balci, 1988; Başaran, 2008; Bursalıoğlu, 1981; Taymaz, 2019). Buna göre, eğitim yöneticilerinin görev alanları şunlardır: 'eğitim programlarının yönetimi', 'öğrenci işlerinin yönetimi' 'işgören işlerinin yönetimi', 'destek işlerinin ve bütçenin yönetimi'dir. Dolayısıyla araştırmada bu alanlara ilişkin yaşanan sorunlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Bu alanların herhangi birinde yer almayan sorunlar ise 'Diğer' teması altında verilmiştir.

Analiz aşamasının son adımı olarak elde edilen tema ve alt temalar, eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında bir uzmanın görüşüne sunulurken elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Güvenirlik=[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyi % 86,8 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin ifade ettiği önerilerin, hangi sistem(ler)in (temel sistem, aracı üst sistem ve üst sistem) yetki alanında olduğu da tespit edilmiştir. Sorumlu sistemler tespit edilirken de uzman görüşünden yararlanılmıştır. Öncelikli olarak, okul yöneticilerinin ifade etmiş olduğu çözüm önerileri listelenmiş, bu listeden hareketle hem araştırmacı hem de eğitim bilimleri alanından bir uzman, yetkili sistem(ler) için ayrı ayrı kodlamalar yapmıştır. Son aşamada, bu kodlar karşılaştırılmış ve çözüm önerileri gerçekleştirecek sorumlu sistem(ler) için uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Buna göre, otuz üç maddeden dördünde görüş ayrılığı oluşmuştur. Uyum yüzdesi %87,9'dur.

Araştırma kapsamındaki okulların *hayati* (Balci, 2000) sorunlarını belirlemek amacıyla Pareto analizi yapılmıştır. Pareto analizi, belli bir konu ile ilgili verileri en yüksek tekrarlanma sıklığından en düşüğe doğru sıralayarak en önemli etkenleri bulmaya yardımcı olan bir analizdir. Analize göre bir problemin nedenlerinin birikimli olarak %

80'i hayati nedenleri gösterirken % 20'si diğer nedenleri göstermektedir (Karuppusami ve Gandhinathan, 2006'den akt. Küçüker, 2018a). Pareto analizi, yönetim alanında karar alma süreçlerinde yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Aktan, 2012). Tekniğin kullanılmasında şu adımlar izlenmiştir. Öncelikli olarak, içerik analizine dayalı olarak tespit edilen tema ve alt temalar tekrarlanma sıklığına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış, birikimli toplamlar ve birikimli yüzdeler hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara bağlı olarak Pareto grafiği çizilmiş ve Grafikte %80 sınırı gösterilmiştir. Grafikte birikimli yüzdenin 80'e ulaştığı alandaki sorunlar, araştırma kapsamındaki okulların *hayati* sorunları olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel araştırmada geçerlik bilimsel bulguların doğruluğu, güvenirlilik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Bunlar: (i) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için yarı yapılandırılmış form geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu aşamada iki okul yöneticisi ile ön görüşme yapılmış, forma son biçimi verilirken bu görüşlerden ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamına okul yöneticilerinin görüşlerini herhangi bir endişe veya korkuya kapılmadan samimiyetle ifade etmeleri için araştırmanın amacı açıklanmış, ses kaydı alınmasını istemeyen yöneticilerin kaygısını gidermeye yönelik açıklamalar yapılmış, ancak ses kaydı alınmasını istemeyen yöneticiler için not tutularak görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler deşifre edildikten sonra katılımcı teyidi alınmıştır. Bu aşamada, bulgular özetlenerek katılımcılara sunulmuş, bir teyit toplantısı yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara, görüşme metinlerine ilişkin eklemek veya çıkarmak istedikleri ifadeler olup olmadığı da sorulmuştur. Araştırmada inandırıcılığı artırabilmek için yöntemsel bir çeşitlilik de sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme verilerinin tematik analizinden elde edilen bulgular farklı tekniklerle (içerik analizi, Pareto analizi ve grafiği) analiz edilerek çeşitlilik güçlendirilmiştir. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmaya çalışılmıştır. (ii) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmada dış geçerliği artırabilmek için, çalışma grubunda azami çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Özellikle farklı sosyo-ekonomik çevrelerden öğrenci alan, farklı yerleşim birimlerinde bulunan ve farklı kademelerdeki (ilk ve ortaokul) okulların çalışma grubuna alınmasına özen gösterilmiştir. (iii) Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini artırabilmek için, araştırmanın her aşamasında (yarı yapılandırılmış formun hazırlanması, bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kontrol edilmesi, tema ve alt temaların oluşturulması, sorumlu sistemlere karar verilmesi) uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca eğitim

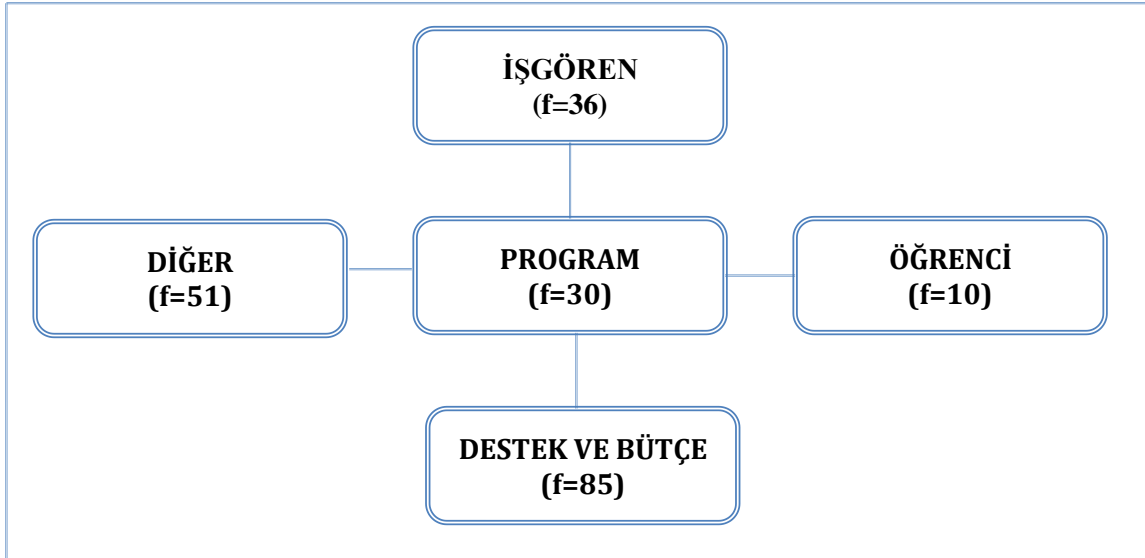
bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir öğretim üyesi, araştırmacıdan bağımsız olarak kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak uyum yüzdeleri hesaplanmıştır. (iv) Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır. Bulgular, ayrıntılı olarak yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular yorumsuz olarak sunulmuştur. Bulguların sunumunda önce okullarda yaşanan sorunlar temalar altında, ardından her bir tema alt temaları ile birlikte verilmiştir. İzleyen kısımda, *hayati* sorunları belirlemek için okulların sorunları tüm katılımcıların görüşlerine dayalı olarak Pareto analizi ile incelenmiştir. Son olarak okul yöneticilerinin okulların sorunlarına ilişkin çözüm önerileri ile çözümü gerçekleştirilmesi beklenen sorumlu sistem(ler) tespit edilmiştir.

Okulların Sorun Alanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada, *hayati* sorunları belirleyebilmek için öncelikli olarak ilkökul ve ortaokulların sorunları tespit edilmiştir. Buna göre, okullarda yaşanan sorunları beş tema altında toplamak mümkündür (Şekil 1).



Şekil 1. Okulların sorun alanları

Şekil 1’de görüldüğü gibi ilk ve ortaokullarda en fazla destek ve bütçe işlerine ilişkin sorunlar (f=85), en az ise öğrenci işlerine ilişkin sorunlar (f=10) yaşandığı görülmektedir.

Okullarda destek ve bütçe işlerinde karşılaşılan sorunlar

Okul yöneticilerine göre, okulların destek ve bütçe işlerinde karşılaştığı sorunlar Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre, okulların yaşadığı sorunların başında bütçelerinin olmaması, MEB’in okullara ödenek ayırmaması gelmektedir (Tablo 1). 35 katılımcıdan 33’ü, okulların bütçelerinin olmamasını birinci sorun alanı olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların, bu tema altında toplanan ifadelerinden bazıları şunlardır (Köşeli parantez içindeki üç nokta [...] buraya alınmayan ifadeleri, yazılar ise araştırmacı tarafından değiştirilen ifadeleri göstermektedir).

Ekonomik sorunlarımız özellikle ilköğretimde çok büyük, liselerin devlet tarafından gönderilen bütçesi var. Ama ilköğretim okullarında, bu ilkokul ve ortaokul dâhil, ikisinde de maalesef bütçe yok. Devlet sadece okulların elektrik, su ve yakıt parasını karşılıyor. Onun dışında hiçbir şekilde destek olmuyor. Zaten okul aidatı toplamak yasak. Son dönemlerde spor parası toplanırdı, onlarda yasaklandı. Dolayısıyla tamamen elimiz kolumuz bağlandı. Hiçbir şekilde veli zaten gönüllü olarak bize para getirip vermiyor. Ama düşünün 1700 öğrencinin olduğu bir okulda her gün bir sürü sorun; kırılan, yıkılan bir sürü yer var. Her gün belki onlarca kapı kolu değişiyor en basitinden. İnanın fotokopi masrafını bile karşılayamıyoruz. O şekilde, sıkıntılar ekonomik olarak çok büyük. [...]. (K20, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Okul yöneticileri bütçe sorunlarının yanı sıra alt yapı, donanım ve materyal yetersizliklerinden de söz etmişlerdir. Yöneticilerden bir şunları ifade etmiştir.

Fiziksel sorunlar çok fazla. Çocukların oyun alanı çok kısıtlı. Okul bahçesi, genelde okullar şehir merkezinde kaldığı için bahçeler çok küçük, çocukların enerjisini atabileceği, özellikle bu yaşta çocukların tam oyun çağında oldukları için alan kısıtlı. Hatta en büyük sıkıntımız keşke her okulda bir spor salonu olsa. [...] Çocukların enerjisini spor salonu gibi yerlerde atması gerekiyor. Fiziksel sorunlar dediğimiz gibi çok fazla. Saymakla bitmez işin aslı. (K5, Erkek, Müdür, İlk ve ortaokul)

Bir diğer okul yöneticisi özellikle merkez okul olmasına rağmen, materyal yetersizliklerinin de ileri boyutlarda olduğundan söz etmiştir.

Belli başlı sıralarsak en başta fiziksel sorunlarımız geliyor. Gerçekten okulların, sınıfların özellikle durumu içler acısı. Derslikler çok kalabalık, yetersiz, teknolojik bakımdan zaten hiçbir şey söyleyemiyoruz. Çünkü bir bilgisayar veya bir projeksiyon bile lüks sınıflarda. Yok, yani çoğu sınıfta. Hani en temel olması gereken teknolojik aletlerimiz bile yok. Temel eşyalar bile yok. Haritalarda bile en basit olarak bir sürü sıkıntı var. (K16, Erkek, Müd. Yard., Ortaokul)

Tablo 1.**Okulların Destek ve Bütçe İşlerinde Karşılaştıkları Sorunlar**

Sorun Kodu	Alt Tema	Örnek ifadeler
DB1	Okulların ödeneklerinin olmaması	K1- “İlköğretim okullarının öncelikli olarak maddi sorunları var. İmam-hatip ortaokulları hariç ödenek verilmiyor.” K9- “En büyük problemler ekonomik problemler. Direkt Milli Eğitimden ödenek gelmediği için böyle bir sıkıntı oluşuyor.”

DB2	Okulların fiziksel alt yapılarının yetersiz olması (derslik, laboratuvar, spor salonu, yemekhane, kütüphane, bahçe vb.)	K6- "Benim çalıştığım okul bir taşıma merkezi okul. Yedi taşıma merkezinden okulumuza öğrenci geliyor. Ancak yemekhanemiz yoktur. Okulumuzun fiziksel durumu taşıma merkezine uygun değil." K27- "Şuanda okulumuzun laboratuvarı yok. Kütüphanesi yok. Genel olarak baktığımda bu sorunlar Tokat'daki okulların belki de %80 oranlarda diyebilirim, benzer sıkıntılar var."
DB3	Donatım, materyal ve teknolojik yetersizliklerin olması	K19- "Okulların materyal eksikleri çok fazla. Diyelim ki küre lazım. İl'den küre istiyorsun, yok. Diğer okullardan bulmaya çalışıyoruz." K28- "Okullar eğitime uygun mu, dersenez, evet kuru binamız sadece sınıflarımız var. Öğrencilerin aktif olacakları sosyal etkinlikler yapacakları hiç alan yok, materyal yok. Fatih projesi, belki bu sorunu çözecek ama halihazırda okulların durumu içler acısı."
DB4	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	K22- "En temel problemimiz sınıflar çok kalabalık, okullar fiziki olarak yetersiz." K26- "Sınıflar çok kalabalık. Normal eğitime geçilmesi gerekiyor. Ama işte ülkenin şartları buna hazır değil."
DB5	İlk ve ortaokulların birlikte olması	K7- "Bizde olduğu gibi Türkiye'nin birçok yerinde halen ortaokul ve ilkokul birleşik aynı bahçeyi, aynı binayı kullanıyor. Bu büyük bir sorun teşkil ediyor."
DB6	Okullar arası eşitsizlikler	K35- "Ben 32 yıldır müdür yardımcılığı yapıyorum. Çok şey gördüm ama beni çok üzen şeylerden birisi eşitsizlik. Okulların bazılarında bütün olanaklar varken, bazısında su bile olmaması beni çok üzüyor."
DB7	Velilerin okula başışta bulunmak istememeleri	K1- "Veliler okula başışta bulunmaktan imtina ediyor. Bunun da en önemli sebebi politikacıların 'okula başışta bulunmayın' söylemi neden oluyor. Maalesef bu da bizi bayağı zor durumda bırakıyor."

Bazı okul yöneticileri ise sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasından söz etmişlerdir. Katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir.

İlkokulda çalıştığım için ilkokulu söyleyeyim. Şahsi olarak fiziki imkânlarımız çok yetersiz. Kendi okulum için söyleyeyim. Sınıflarımız küçük, bizim şuan için öğrencimiz çok kalabalık, sürekli yeni yapılaşma olduğu için sürekli göç alan bir bölgedeyiz. Bu durum eğitimin amacına ulaşmasını güçleştiriyor. (K12, Erkek, Müd. Yard., İllkokul)

On iki yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte ilköğretim okullarının ilk ve ortaokul olarak ayrılması yoluna gidilmiştir. Ancak bu süreçte alt yapı yetersizlikleri nedeniyle birçok ilde bazı okulların ortak kullanımı söz konusu olmuştur. Nitekim iki yönetici (K2, K7) bunun önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların, özellikle gelişim düzeyleri farklı çocukların, aynı mekânları kullanımında yaşanan sorunlardan söz ettikleri görülmektedir.

Birçok ortaokul ve ilkokul aynı bahçeyi aynı binayı kullanıyorlar ve bu büyük bir sorun teşkil ediyor. Az önce bir tane çocuk koşururken pat diye düşüp küçük bir çocuğa çarptı. Bu tür yaralanmalara sebep oluyor. Küçüklerle büyüklerin ayrı olması lazım. Küçükler büyüklerin olumsuz davranışlarını örnek alabiliyor. (K2, Erkek, Müd. Yard., Ortaokul)

Öte yandan bazı okul yöneticileri okullar arasında ortam ve olanaklar açısından önemli farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların velilerin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan farklılıklarla birleşince, okullar arasında eşitsizlikleri derinleştirdiğinden söz etmişlerdir. Katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir.

[...] Okulların kalite farkının çok yüksek olması ve okullar arası eşitsizlikler eğitimin bir başka sorunu; çok iyi okullar var, çok kötü okullar var. Şu anlamda söylüyorum: bir şekilde isim yapmış, şehir merkezinde kalmış okullar, daha çok destekleniyor. Sosyo ekonomik düzeyi iyi olan aileler çocuklarını bu okullara gönderiyorlar. Bizim gibi kıyıda kenarda kalan okullar kendi bölgelerindeki iyi öğrencileri de bu okullara kaptırınca, müthiş bir akademik başarı farkı ortaya çıkıyor. Zaten ortam, olanaklar ve veli profili ile birleşince eşitsizlikler kapatılamaz duruma geliyor. Türkiye'nin birinci öncelikli sorunu bu uçurumu yok etmek olmalıdır. Aksi takdirde sınavlar değişir ama sonuç değişmez. (K33, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Okullarda program işlerinde karşılaşılan sorunlar

Devlet, oluşturduğu eğitim sisteminde yetiştireceği insanlarda görmek istediği davranışları eğitim programlarına dönüştürerek okullara gönderir. Eğitim yöneticilerinin asıl işlevi, eğitim programlarını yönetmektir. Yönetimin diğer işlevleri, eğitim programlarının uygulamasına destek olmak için vardır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için okulda yapılacak her etkinlik eğitim programlarının bir parçasıdır (Başaran, 2008). Dolayısıyla okullarda yaşanan sorunların tamamının doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim programlarının yürütülmesini etkilediği söylenebilir.

Okullarda karşılaşılan sorunların tamamı, dolaylı olarak eğitim programlarını etkilemekle birlikte, bu tema altında ilkokul ve ortaokul programlarının yürütülme sürecini etkileyen doğrudan sorunlar verilmiştir. Eğitim yöneticileri bu başlık altında sekiz sorundan söz etmişlerdir. Buna göre, okul yöneticilerinin en fazla değindikleri sorun eğitim programlarının sık değişmesidir. Katılımcılardan ikisi şunları ifade etmiştir.

[...] Bir başka sorun sürekli programların, müfredatın veya mevzuatın sürekli yenilenmesi de ayrı bir sıkıntı. Öğretmenlerin de dile getirdiği, genel olarak birine alışmadan başka bir şey çıkıyor. Hızına yetişmek zor oluyor. Böyle olunca bir standardı sağlayamıyoruz. Bir düzen olmuyor. (K27, Erkek, Müdür, İllkokul)

Eğitim sistemimizin, eğitim politikalarımızın kalıcı ve devamlılık arz etmeyen politikalar olmasından dolayı, en önemli problemlerin buradan kaynaklandığı görülmektedir. Son 10 yılda 5 kere sınav sistemi değişti. Yani böyle genel bir sistemin, sınavın iki yılda bir değişmesi gerçekten büyük bir

sorun. Öğrenciler hangi sistemle sınava hazırlanacağını bilmiyor. Öğrencilerin motivasyonu da düşüyor. Çünkü en kötü sistem bile, çünkü eğitim bir süreçtir, en azından 5-10 sene denenmeli ki eksiklikleri tam olarak görülsün. Yap boz gibi. (K7, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Bazı okul yöneticileri ise özellikle ortaokul programlarının yoğun olmasından söz etmişlerdir. Bu katılımcılar programın mevcut haliyle çocukların gelişim özelliklerine uygun olmadığını vurgulamışlardır.

Müfredatımızın, her ne kadar yakın zamanda güncellenmiş olsa da, ağır olduğu kanaatindeyim. Haftalık 35 saatlik dersin fazla olduğunu düşünüyorum. Çünkü ilköğretim çağı çocukları daha oyun çağı çocukları oldukları için, okulda 35 saatlik bir müfredata tabii tutulmalarının onların çocukluklarını yaşamalarını engellediğini düşünüyorum. (K6, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Tablo 2.

Okullarda Program İşlerinde Karşılaşılan Sorunlar

Sorun Kodu	Alt Tema	Örnek ifadeler
P1	Eğitim programlarının sık değişmesi	K3- "Gelişmiş ülkelerde program değişiklikleri pilot uygulamalarla deniyor. Bizde de bir bakıyorsunuz sistem bir gece de değişmiş. [...] Ne sekiz yıllık kesintisiz temel eğitimde yapıldı, ne de 4+4+4'te yapıldı. Üsten baskıcı şekilde uygulamalar yapıldı." K11- "Genel olarak çıkardığımız bir kitabı senelerce okutabilmeyiz. Fen bilgisi her zaman değişir mi kardeşim. Moleküller değişiyor mu? Pasteur değişiyor mu? Genel kuramlar değişiyor mu? Bana göre bu kadar müfredatla, konularla, sistemle oynanmaması lazım."
P2	Eğitim programlarının yoğun olması	K18- Yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerin müfredatı yetiştirememesi." K30- Müfredatla ilgili çalışma var. Ben yakinen biliyorum. Görmeden de yorum yapmak istemiyorum ama 2-3 kez elediler, hala ağır. Lüzumlu lüzumsuz her şeyi çocukların kafasına doldurmaya çalışıyoruz. Buda çocuklarda sıkıntıya yol açıyor."
P3	Okula başlama yaşının küçük olması	K21- "Küçük yaşta çocukların okula alınması bir sorun. Bakanlık düzenleme yaptı, gönderme işini veli iznine bıraktı. Velinin bilinç düzeyi belli. O yaş grubundaki [60 aylık] çocuklar halen mağdur ediliyor."
P4	Öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmaması	K17- "En önemli sorun, okulların çocuklara yaşam becerisi kazandırılmaması. Hayattan kopuk bir sistemimiz var"
P5	Birleştirilmiş sınıf uygulaması	K4- "Birleştirilmiş bir sınıflı bir okulda, müdür

		yetkili öğretmen olduğum için 3. ve 4. sınıfları birlikte okutuyorum. Dolayısıyla ödevli ve öğretmenli şekilde yapıyoruz. Merkezdeki bir okulun 4 saat ayırdığı bir konuya, ben iki saat ayırıyorum. İlk başta bunda sıkıntı yaşıyoruz.”
P6	İkili öğretim yapılması	K20- Derslik yok, dolayısıyla ikili eğitim başladı. İkili eğitim başlı başına sorun. Çocuklar sabah 7:00’da başlıyor, akşam 18:00’da bitiyor. Erken başlayan için de sorun, akşam çıkan için de.
P7	Sınav sisteminin sık değişmesi	K22- “Ülkemizdeki sınav sistemine ilişkin düzenlemeleri eğitimciler olarak takipte güçlük çekiyoruz. Varın veliyi siz hesap edin”
P8	Eğitim sisteminin sınav odaklı olması	K6- “Okulların başarı değerlendirme ölçütü de bu olunca [sınav] TEOG sınavında okulun ortalaması nedir? Fen lisesine kaç öğrenci gönderdiniz? [...] Okular da refleks olarak hem idare, hem öğretmen olarak tamamen bu konuya odaklanmak zorunda kalıyorlar.”

Okul yöneticileri okula başlama yaşının küçük olması, öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmaması, birleştirilmiş sınıf uygulaması, ikili öğretim yapılması, sınav sisteminin sık değişmesi, eğitim sisteminin sınav odaklı olması gibi eğitim programlarının amaçlarına ulaşmasını doğrudan etkileyen çok sayıda sorundan söz etmişlerdir.

Okullarda işgören işlerinde karşılaşılan sorunlar

Bu tema altındaki sorunların önemli bir kısmı, okulların kendi iç dinamiklerinden kaynaklanmayan ve okulun çözüm üretmesinin çoğu zaman mümkün olmadığı sorunlardır. Okul yöneticilerine göre, okulların eğitim işgörenlerinden kaynaklı sorunlarının başında öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri gelmektedir. Bu tema altında ifade edilen diğer sorunlar öğretmen veya destek personel sayısındaki yetersizlikler, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması, ücretli öğretmen istihdamı, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalması, okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması, öğretmenler arasında gruplaşmaların artması ve okul yöneticilerinin kadro güvencesinin olmaması gibi sorunlardır. Yöneticilerin bu tema altındaki görüşlerinden bazıları şunlardır.

Bazı öğretmenlerimiz okullarımıza öğretmen olarak geldiklerinde, öğrencilere etkili şekilde ders verebilecek donanıma sahip gelmiyorlar. Gerek öğrenim gördüğü fakülteden kaynaklanan ve gerekse stajlarını tam yapmama gibi bireysel eksikliklerinden kaynaklanan nedenlerden dolayı atanan öğretmenlerimiz mesleki yetersizlikleri var. Hazır bulunuşluk düzeyi uygun değil. [...]. (K11, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Üniversitelerin yetiştirdiği ürün, bizlerde dahil olmak üzere, okullara gittiğimiz zaman çok kötü durumda kalıyoruz. Yeterli yetiştirilmiyoruz, birçok alanda başarısız oluyoruz. [...]. (K22, Erkek, Müdür, İlkokul)

Tablo 3.

Okullarda İşgören İşlerinde Karşılaşılan Sorunlar

Sorun Kodu	Alt Tema	Örnek ifadeler
PER1	Öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri	K18-“Öğretmenlerin genellikle düz anlatım yöntemini kullanması, teorikte alınan bilgiyi uygulamaya dökmemesi.” K13-“Öğretmenler kendilerini yenileme gereği duymuyorlar. Nasıl olsa kurulu bir düzen var, bana verilen sınıflarım var, kılavuz kitapları var. Şuna buna ihtiyaç yok. Bu da başlı başına bir sorun.”
PER2	Öğretmen ve destek personel eksikliği	K4- “Okul temizliği, bahçe, binaların bakımı bunlar hep öğretmenlere düşüyor. Onları yaptırarak elamanlar sıkıntı yaşıyoruz. Köylüler tarlada çok fazla çalışmak zorunda oldukları için bize yardımcı olacakları zamanları yok. Birkaç velinin sadece desteğini alıyoruz.” K10- “Okullardaki öğrenci sayısının fazla olmasına bağlı olarak sınıf mevcutları her yıl artmaktadır. Buna paralel öğretmen sayısı artmalıdır.”
PER3	Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması	K13- “[...] Eğitim öğretim boyutuna geldiğimiz zaman özellikle öğretmenlerimizin tükenmişlik düzeyi bizi çok yormakta.” K31-“Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yüksek. Bunu şöyle ifade edeyim, yirminci yılını çalıştıktan sonra artık öğretmenlerde bir sönme oluyor. Hem motive olmakta güçlük çekiyorlar, hem de tükenmiş oluyorlar”
PER4	Ücretli öğretmen istihdamı	K35-“Bir diğer sorun ücretli öğretmen. Ücretli öğretmen nedir, akıl erdiremediğim bir durum. Allah aşkına çoban mı yevmiyeliyorsunuz? [...] Böyle yürümez bu işler, bunun bi eğitimi var, bir süreci var.”
PER5	Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalması	K2-“Önemli bir sıkıntı da öğretmenlik mesleğine gerek siyasi gerekse toplumsal yaklaşımlar nedeniyle saygınlığın düşmesi ve değersizleştirme girişimleri.”
PER6	Okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması	K31-“Okul müdürlerimizin üzerine çok şey düşüyor. Burada okul müdürlerimizi, Bakanlığımızın daha fazla yetkilendirmesi gerekiyor.”
PER7	Öğretmenler arasındaki gruplaşmalarda artış	K3-“Okullarda gruplaşmalar arttı. Eşimde öğretmen benim, eşimin çalıştığı okulda müthiş derecede gruplaşmalar oluştu. Diğer okullarda da öyle olduğu söyleniyor.”
PER8	Okul yöneticilerinin kadro güvencesinin olmaması	K3- “6528 sayılı Kanunla okul yöneticilerinin kadro güvencesi ortadan kalktı. Okul yöneticileri şuanda yönetsel anlamda kendilerini güvende hissetmiyorlar. Birinci sorun bu.”

Okullarda yaşanan diğer bir sorun, öğretmen ve destek personel eksikliğidir. Öğretmen gereksinmesi okullara göre farklılaşmakla birlikte, özellikle destek personel eksikliği yaygın bir sorun olarak dile getirilmektedir. Nitekim görüşmeler sırasında bu sorundan söz etmeyen okullarda yapılan gözlemler, bu sorununun ifade edilenden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öte yandan destek personel sorununun sözleşmeli personel görevlendirme, köy okullarında velilerden destek alma gibi geçici çözümler uygulanırken, bazı branşlarda öğretmen gereksinmesinin olması daha vahimdir. Okulundaki öğretmen gereksinmesine ilişkin yöneticilerden ikisi şunları ifade etmiştir.

Okullara göre farklılaşmakla birlikte öğretmen, memur ve özellikle hizmetli ihtiyacı ileri boyutlarda. Örneğin temizlik çok önemli ama bu kadar çocuğun olduğu bir yerde temizlik elemanım yok. [...]. (K21, Erkek, Müdür, İlkokul)

Özellikle öğretmen eksikliğimiz ciddi bir sıkıntı. Özellikle Rehberlik ve İngilizce branşlarında. Okulumuzda iki bine yakın öğrencimiz var sadece bir Rehber öğretmenimiz var. Dolayısıyla bir Rehber öğretmen bu kadar öğrenciye ne yapabilir? Zaten diğer ilçelerde ve köylerde hiç yok. Bu ciddi bir sorun. Çünkü bu yaştaki çocukların kesinlikle yönlendirmeye ihtiyacı var. (K17, Erkek, Müdür, İlk ve Ortaokul)

Bazı okul yöneticileri ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğundan söz etmiştir. Yönetici şunları ifade etmiştir.

[...] Öncelikli olarak, okulumuzda çalışan öğretmenlerin kıdem yılları 13-14 yıllık, yani çok yaşlı değiller. Fakat ülkedeki bazı uygulamalardan dolayı öğretmenlerde müthiş bir tükenmişlik var. [...]. Sendikalar aşırı şekilde okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde etkin rol almaları ve bunların öğretmenler üzerindeki yansımaları daha çok işte siyasi iktidara yakın olan kişilerin görevlendirildiği düşüncesi sebebiyle, verilen görevleri yapmama ya da ayrımcılık yapıldığı düşüncesi, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini artırıyor. [...]. (K3, Erkek, Müdür, İlkokul)

Öte yandan okulların öğretmen gereksinmesinin ücretli öğretmenlerle giderilmesi, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalması, okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması, öğretmenler arasındaki gruplaşmalarda atış, okul yöneticilerinin kadro güvencesinin olmaması gibi sorunlar yöneticilerin okullarda işgören hizmetlerine ilişkin karşılaştığı diğer sorunlardır.

Okullarda öğrenci işlerinde karşılaşılan sorunlar

Bu çalışmada, katılımcıların hem tekrarlanma sıklığı açısından, hem de ifade ettikleri sorun çeşitliği açısından en az ifade ettikleri sorunlar öğrencilere ilişkin olanlardır. Bu durumun iki nedeni olabilir. Birincisi ilk ve ortaokullarda öğrenci işlerine ilişkin karşılaşılabilecek sorunlar diğer kademelere göre göreceli olarak daha basit olabilir. İkincisi ise öğrenci işlerine ilişkin okul yöneticilerinin yetkileri diğer alanlara göre daha fazla olabilir. Okul yöneticileri bu tema altında yedi farklı sorun ifade etmişlerdir. Bunlar; disiplin cezalarının caydırıcı olmaması, kılık kıyafet konusunda disiplin sağlamada zorluk çekilmesi, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirememesi, köyden gelen çocukların eğitim alt yapısının eksik olması, taşımaları öğrencilerin uyum problemleri, okumak istemeyen

öğrencilerin zorunlu eğitime alınmasıdır. Okul yöneticilerinden biri şunları ifade etmiştir.

Okul idareleri ve öğretmenlerin disiplin konusunda etkilerinin ve yetkilerinin olması gerekir. Örneğin geçenlerde bir öğrenci saçını boyatmak istediği için 'saçını keserim' dedim. 'Dilekçe yazarım, okul müdürü saçlarıma tecavüz ediyor diye' dedi. (K11, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Tablo 4.

Okullarda Öğrenci İşlerinde Karşılaşılan Sorunlar

Sorun Kodu	Alt Tema	Örnek ifadeler
Ö1	Disiplin cezalarının caydırıcı olmaması	K2 "Bir başka sıkıntı disiplin olaylarıdır. İlkokul ve ortaokullarda disiplin cezalarının caydırıcı olmaması eğitim ortamlarındaki disiplinsizliği beraberinde getiriyor."
Ö2	Kılık kıyafet konusunda disiplin sağlamada zorluk çekilmesi	K14-" Kılık kıyafet konusunda öğrencilerle yaşadığımız sorunlar var."
Ö3	Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması	K14-" Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olması, evde çalışma ortamlarının olmaması da bizi zorluyor"
Ö4	Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirememesi	K17- "Mevcut yönlendirme sistemimiz merkezi sınavlar aracılığıyla yapıldığı için, ne yazık ki çocukları yeteneklerine göre yönlendiremiyoruz."
Ö5	Köyden gelen çocukların eğitim alt yapısının eksik olması	K3-"Köyden gelen çocukların ön eğitim bilgileri çok eksik, bu eğitimin niteliğini etkiliyor."
Ö6	Taşımali öğrencilerin uyum problemleri	K9- "Taşımali eğitim öğrenciler için zaman kaybı, hem de uyum problemleri oluyor. [...] Üç dört köyün merkezine okullar açılrsa daha uygun olur."
Ö7	Okumak istemeyen öğrencilerin zorunlu eğitime alınması	K32- "Ortaokullardaki problem 4+4+4 kesintisiz eğitimden kaynaklanan, okumak istemeyen öğrencilerin de bu okullara devam ettirilmesidir."

İki okul yöneticisi, okullarda forma uygulamasından vazgeçilmesinin disiplin sağlamayı güçleştirdiğini ifade etmiştir. Öte yandan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirememesi, köyden gelen çocukların eğitim alt yapısının eksik olması, taşımali öğrencilerin uyum problemleri, okumak istemeyen öğrencilerin zorunlu eğitime alınması ifade edilen diğer sorunlardandır.

Okullarda yaşanan diğer sorunlar

Araştırmada destek-bütçe, program, işgören ve öğrenci işleri temaları altında sınıflandırılmayan sorunlar diğer teması altında toplanmıştır. Bu tema altında ifade

edilen sorunların ağırlıklı olarak makro düzeyde izlenen eğitim politikaları, veli ve okul çevresi ile ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu başlık altında sekiz farklı sorundan söz etmişlerdir. Ebeveynlere ilişkin olarak, velilerin okula karşı ilgisiz olması ve velilerin eğitim seviyesinin düşük olması en fazla vurgulanan sorunlar arasındadır. Okul yöneticilerinden biri şunları ifade etmiştir.

Veliden kaynaklanan sorunların en başında velilerin çocuklarına karşı ilgisizlikleri geliyor. Yani okulla ilişki içinde değiller. Hatta şöyle esprili söyleyeyim bazı velilerin okulumuzda iki üç öğrencisi bulunuyor ve bunların sınıflarını tam olarak söyleyemiyor. Yani bir öğrenci belgesi istemeye geliyor 'kaçıncı sınıfta' diyorum. Tam olarak cevap veremiyor. Velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması da büyük bir sorun. Yani çocuğuna yardımcı olamıyor yönlendiremiyor. Öğretmen öğrencisine ödev veriyor ama veli okuma yazma ya biliyor ya bilmiyor. Öğrenciye yardımcı olamıyor. (K34, Erkek, Müdür, İlkokul)

Tablo 5.

Okullarda Diğer Sorunlar

Sorun Kodu	Alt Tema	Örnek ifadeler
D1	Velilerin okula karşı ilgisiz olması	K23- "Velilerimizin yüzde ellisi okula neredeyse yılda bir ya da iki defa uğrayan veliler." K31- "Velilerin ilgisizliği, diğer bir sorun. Özellikle ilkokul 3. sınıftan sonra velilerde bir kopma oluyor. Çocuğuyla ilgili akademik başarı ya da başarısızlığı görünce özellikle başarısızsa, veliyi okula ısındırmak çok zor oluyor."
D2	Eğitim politikalarının sık değişmesi	K7- "[...] Türkiye'de eğitim politikaları çok sık değişiyor. Çok müdahale yapılıyor. Bu işe farklı faktörler giriyor. Adeta eğitim yapboz tahtasına dönüşmüş. Bu çok tehlikeli ve alınan kararlar arasında da tutarlılıklar yok. [...]" K35- "Otuz beş yıl oldu ben bu işin içine gireli. Son yıllarda sürekli sistemle oynanıyor. Her başa geçen hükümet kendi hegemonyasını ortaya koymaya çalışıyor."
D3	Velilerin eğitim seviyesinin düşük olması	K4- "Velilerin birazcık müfredatı takip etmesi, bize yardımcı olabilecek kapasitede olması lazım. Köy okulu olduğumuz için bu kısımda da bize yardımcı olabilecek veli bulmakta zorlanıyoruz." K11- "Velilerimizin eğitim ve öğretim bilgisinin olmaması okulun yönetimine negatif etkileri oluyor."
D4	Okulun çevresinin kötü olması	K9- "Diğer bir problem çevre faktörü, eğer muhit kötüyse öğrenci kalitesi de, veli kalitesi de düşüyor. Kimi çevrelerde kötü alışkanlıklara yönelim de olabiliyor"
D5	Sorunların üst sisteme aktarılmasında güçlük çekilmesi	K2- "Ve belki de en önemli sıkıntı, öğretmen bir Bakanın olmaması nedeniyle okuldaki problemleri aktarmada sıkıntı yaşıyoruz."
D6	Eğitimde özelleştirmenin olması	K3- "Sağlıkta başlayan özelleştirme furcasının yavaş yavaş eğitime sirayet etme sorunu var. Bunun öncülleri işte okullara ödenek verilmemesi, yardımcı hizmetli

		verilmemesi, ücretli öğretmen uygulamaları, özel kesime verilen teşvikler [...] bütün bunlar okulların kalitesini düşürüyor. Devlet okullarından kaçış başlıyor [...] Bu uzun dönemde eğitimin taşeronlaşması anlamına gelecek.”
D7	Bürokratik işlerin ve engellerin çok olması	K12- “Bürokrasi bizi sıkıntıya sokuyor. Çok yazışmalar var, çok şeyler var. Bürokratik engeller sıkıntı. İdare olarak neredeyse işimiz bürokratik işlemler. Günlük bir sürü yazışma okuyorum. Günlük geliyor yani hepsine cevap vermek zorundasın. Bence onları biraz azaltmak lazım ki, eğitim-öğretime dönük iş yapalım.”
D8	Okulların özerk olmaması	K31- “Okulları özerk bir yapıya kavuşturmak gerekiyor. Yani ben her şeyi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı emir ve talimatlar doğrultusunda yapmamalıyım.”

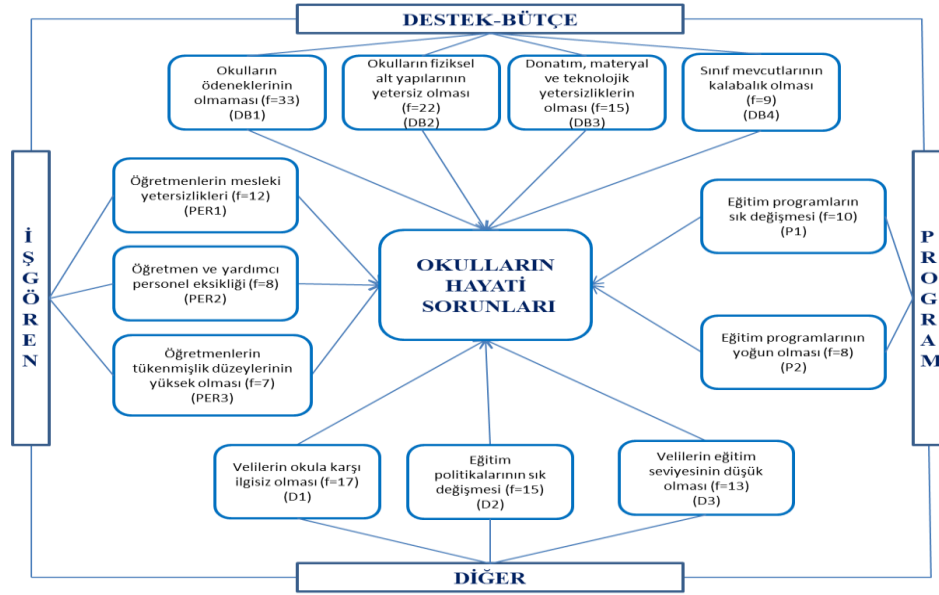
Eğitim politikalarının sık değişmesi, yöneticilerin sıklıkla ifade ettiği bir diğer sorundur. Okul yöneticileri, eğitim politikalarının gündelik siyasetin ötesinde, devlet politikası olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öte yandan, Türkiye’de eğitim politikası oluşturma sürecinde, eğitim işgörenlerinin görüşlerinin alınmaması, bu sürecin çoğunlukla bilimsel verilere dayalı olarak yürütülmemesi de sorun olarak görülmüştür. Katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir.

Ben öncelikle ülkemizde bir eğitim politikası sorunu olduğunu düşünüyorum. Gündelik siyasi çekişmelere göre sürekli değiştirilen bir sistemimiz var. O açıdan okullarda bir türlü dikiş tutturulamıyor. İlköğretim okullarında en temel problem bu. Dolayısıyla tutarlı, araştırma sonuçlarına dayalı, keyfi uygulamalara dayalı olmayan bir politika yapma sürecimiz olmalı. Eğitim işgörenlerinin görüşleri sürece dahil edilebilmelidir. Eğitim keyfi bir alan olamaz, ‘ben yaptım, oldu’ diyememeli kimse. [...]. (K22, Erkek, Müdür, İlkokul)

Okulun çevresinin kötü olması, sorunların üst sisteme aktarılmasında güçlük çekilmesi, eğitimde özelleştirmelerin olması, bürokratik işlerin ve engellerin çok olması, okulların özerk olmaması okul yöneticilerinin ifade ettiği diğer sorunlardandır.

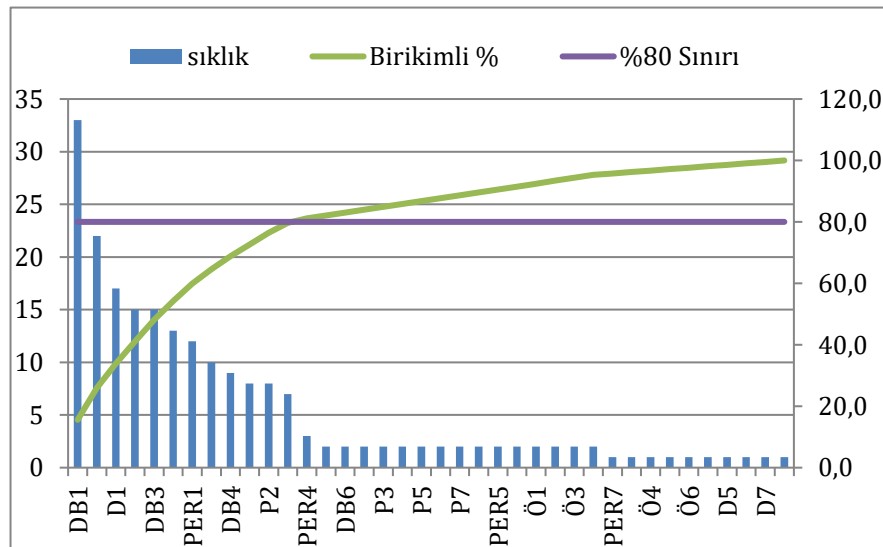
Okulların Hayati Sorunlarına İlişkin Pareto Analizi Sonuçları

Okulların hayati sorunlarını belirlemek amacıyla Pareto analizi yapılmıştır. Pareto analizinin sonuçları Şekil 2 ve 3’de verilmiştir. Buna göre okulların 38 sorunu vardır. Pareto analizi sonucunda bu sorunlardan 12’si hayati bulunmuştur. Bu on iki sorun, okulların yaşadığı sorunların %80’ini oluşturmaktadır (Ek 2).



Şekil 2. Okulların hayati sorunlarına ilişkin pareto analizi sonuçları

Pareto analizine göre okulların sorunlarından *hayati* olanlar; okulların ödeneklerinin olmaması, okulların fiziksel alt yapılarının yetersiz olması, velilerin okula karşı ilgisiz olması, eğitim politikalarının sık değişmesi, donatım, materyal ve teknolojik yetersizliklerin olması, velilerin eğitim seviyesinin düşük olması, öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, eğitim programlarının sık değişmesi, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmen ve yardımcı personel eksikliği, eğitim programlarının yoğun olması, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasıdır (Şekil 2-3).



Şekil 3. Okulların hayati sorunlarına ilişkin pareto analiz grafiği

Okulların Sorunlarının Çözümüne Yönelik Bulgular

Eğitim sisteminin en önemli ayağını oluşturan okullar (temel sistem) eğitim öğretim etkinliklerinin fiilen gerçekleştiği mekânlardır. Bursalıoğlu'na (1991, s. 6) göre, okul yönetimin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatması beklenen okul yöneticilerinin sorunlara ilişkin çözüm önerileri önemlidir. Bu nedenle, araştırmada okul yöneticilerine, okullarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri de sorulmuştur. Çözüm önerileri, sorunlara paralel temalar altında ve alfabetik sıraya göre sunulmuştur.

Türkiye'de, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, yürüttükleri eğitim faaliyetlerine ilişkin politika belirleme süreçlerinde ya hiç söz sahibi olmadıkları ya da karar verme süreçlerinin bir hayli dışında oldukları söylenebilir. Çoğunlukla eğitim işgörenleri yasa, yönetmelik, yönerge, genelge gibi eğitim sürecini düzenleyen yasal mevzuat çerçevesinde ve eğitim programlarında yer alan hedefler doğrultusunda görevlerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Genellikle yaptıkları işe ilişkin karar verici değil, uygulayıcı konumda olan okul yöneticilerinin, yetki ve sorumluluk dengesizliği ise sıkça dile getirilmektedir (Bursalıoğlu, 1991). Örneğin görüşmeler esnasında yöneticilerden biri şunları ifade etmiştir.

[...] O kadar çok sorun var ki. Diyeceksiniz ki yani sizler ne yapıyorsunuz? Bizlerde çözüm noktasında çok fazla bir şey yapamıyoruz. [...] Çoğu zaten sistemden kaynaklanan sıkıntılar olduğu için, bizim müdahale hakkımız yoktur [...]. (K3, Erkek, Müdür, İlkokul)

Okul yöneticileri okullarda destek ve bütçe işlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin; alt yapı yatırımlarına yönelik daha fazla bütçe ayrılması, okul temelli bütçeleme sistemine geçilmesi, okulların donanım, materyal ve teknolojik ihtiyaçlarının tespit edilerek öncelik sırasına göre okulların gereksinmelerinin giderilmesi, okulların ortam ve olanaklarına ilişkin standartların geliştirilmesi ve bu standartların okul bazlı izlenmesi olmak üzere dört öneride bulunmuşlardır. Destek ve bütçe temasına ilişkin önerilerin tamamının, üst sistemin yani merkez teşkilatının yetki alanı içinde olduğu görülmektedir. Nitekim çözüm önerilerinden söz ederken yöneticilerin önemli bir kısmı yetkilerinin neredeyse hiç olmadığını ifade etmişlerdir.

Destek ve bütçe teması altında yöneticilerin çözüm olarak uzlaştığı önerilerin başında, ilk ve ortaokullara bütçe/ödenek ayrılması gelmektedir. Bu beklenen bir çözüm önerisidir. Çünkü görüşme yapılan yöneticilerin neredeyse tamamı, okulların sorunlarından söz ederken, bütçelerinin olmamasını, temel sorun alanı olarak ifade etmişlerdir. Örneğin yöneticilerden ikisinin görüşleri şunlardır.

Öncelikli olarak maddi açıdan hala gündemde olan bir mevzu var: ödeneğin okul adına verilmesi. Bu bir an önce hayata geçirilmelidir. Öğrenci bazlı bir kalem belirlenebilir. Örneğin öğrenci başına 50 lira diyelim. Benim 100 öğrencim varsa bana 5000 lira bütçe verilmelidir. Bunun okulların ödenek sorununu çözebileceğini; okulların yıllık bütçelerini ve harcamalarını planlamasına olanak tanıyacağını düşünüyorum. Çünkü okulların en temel sorunu ödeneksizliktir. [...]. (K1, Erkek, Müdür, İlkokul)

[...]. Eskiden katkı payları vardı. Ama şuan para istediğimiz zaman hemen Alo 147'ye şikâyet ediliyoruz. Müfettişler geliyor, bu da bizi ister istemez geri plana atıyor. Öğrenci sayıları dikkate alınarak bütçe konulmalıdır. İlkokul ve ortaokul kısmı desteklenirse, bir üst kademe daha rahat eder. [...].(K2, Erkek, Müdür Yard., Ortaokul)

Okullarda program boyutunda yaşanan sorunlara ilişkin olarak on öneri sunulmuştur (Tablo 7). Haftalık ders saatlerinin azaltılması, programların hayatla ilişkilendirilmesi, programlarda sosyal etkinliklerin ağırlığının artırılması, eğitim sisteminin sınav odaklı olmaktan kurtarılması gibi çözümler mevcut programların içeriklerine yönelik önerilerdir. Haftalık ders saatlerinin azaltılması gerekliliği, özellikle ortaokullarda ön plana çıkan önerilerden biridir. Örneğin yöneticilerden ikisi şunları ifade etmiştir.

[...]. Öncelikli olarak haftalık ders saatlerinin azaltılması gerektiğini düşünüyorum. 20. Milli Eğitim Şurası'nın tavsiye kararlarından biri budur. Müfredat çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak azaltılmalı ve sosyal etkinlikler artırılmalıdır. [...]. (K6, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Ayağı yere sağlam basan bir eğitim sistemi olmalıdır. Konuların ve müfredatın güncellenmesi ve günlük hayata uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Dersler ve ders saatleri azaltılmalıdır. [...].Çocuklara nefes alabilecekleri, ders dışı faaliyetler düzenlenmelidir. (K11, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Ancak, okul yöneticileri yapısal değişiklikler içeren önerilerde de bulunmuşlardır. Örneğin, ilk ve ortaokulda 5+3 sistemine geri dönülmesi, okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi ve taşınmalı eğitimin yeniden düzenlenmesi bu önerilerdendir. Ayrıca yöneticiler, okullar arası nitelik farkını gidermeye yönelik önlemler alınması gerektiğini de düşünmektedirler. Örneğin yöneticilerden biri nitelik farkının giderilmesine yönelik olarak şunları önermiştir.

Az önce açıkladım. Okulların en önemli sorunlarından biri okullar arası nitelik farkının olmasıdır. Hatta bu nitelik farkını veliler de dâhil herkes bildiği için, imkânı olan veliler nitelikli eğitim veren okulların çevresinde evler tutuyor. Ya da bin bir çeşit strateji izliyor, kayıt yaptırmak için. Kısa dönemde değil ama uzun dönemde burada çözüm bellidir. Bütün okullarımızı nitelikli hale getirdiğimizde, bu sorunu aşarız. [...]. Bunun da yolu bellidir aslında. Bütün okullarımıza nitelik kriterleri getirmemiz, kriterin altındaki okullarımızı, bütçe ve yatırım harcamalarında önceliklendirmemiz, yani bu okullara ilişkin okul bazlı önlemler almamız gerekir. Aynı zamanda, ne kadar yol aldığımızı da sürekli izlemeliyiz. Oysa mevcut işleyiş bu durumdan bir hayli uzak. Bu nedenle okullar arası nitelik farkı azalmıyor, artıyor. (K33, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Program boyutuna ilişkin yapılan çözüm önerilerinin hiç biri yalnızca temel sistem ya da aracı üst sistemin yetki alanı içinde değildir. Bunlardan, okul programlarında sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve okullar arası nitelik farkını gidermeye yönelik önlemlere ilişkin olarak, aracı üst sistem ve üst sisteme katkı sunabilirler. Program boyutuna ilişkin önerilerin tamamı üst sistemin yetki alanı içinde olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7.

Okulların Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri ve Yetkili Sistem(ler)

Sorun Alanı	Çözüm Önerileri	Yetkili Sistem(ler)		
		Temel Sistem	Aracı Üst Sistem	Üst Sistem
Destek-Bütçe	Alt yapı yatırımlarına yönelik daha fazla bütçe ayrılmalı			X
	Okul temelli bütçeleme sistemine geçilmeli.			X
	Okulların donanım, materyal ve teknolojik ihtiyaçları tespit edilmeli ve öncelik sırasına göre giderilmeli.	X	X	X
	Okulların ortam ve olanaklarına ilişkin standartlar geliştirilmeli, bu standartlar okul bazlı izlenmeli.	X	X	X
Program	Birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmeli.			X
	Eğitim sistemi sınav odaklı olmaktan kurtarılmalı.			X
	İlk ve ortaokullarda 5+3 sistemine geri dönülmeli.			X
	Okul programlarında sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmeli.	X		X
	Okullar arası nitelik farkını gidermeye yönelik önlemler alınmalı.	X	X	X
	Okulöncesi eğitim zorunlu hale getirilmeli.			X
	Ortaokullarda haftalık ders saatleri azaltılmalı.			X
	Programlar hayatla ilişkilendirilmeli.			X
	Sistem değişikliklerinde pilot uygulamalar yapılmalı.			X
	Taşınmalı eğitim yeniden düzenlenmeli.			X
İşgören	Eğitim işgörenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmeli ve ciddiyetle giderilmeli.	X	X	X
	Eğitim işgörenlerinin motivasyon düzeylerini yükseltecek etkinlikler yapılmalı.	X	X	X
	Eğitim işgörenlerinin özlük hakları iyileştirilmeli.			X
	Eğitime ilişkin düzenlemelerde işgörenlerin görüşleri alınmalı.		X	X
	Okul yöneticiliği kadrolu olmalı.			X
	Okul yönetimlerinin yetkileri artırılmalı.			X
	Okulların öğretmen, memur ve yardımcı hizmetli ihtiyacı giderilmeli.		X	X
	Öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerine seçim kriterleri yeniden gözden geçirilmeli.			X
	Öğretmenlerin staj uygulaması yeniden gözden geçirilmeli.			X
	Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ve mesleki gelişimini iyileştirmeye yönelik politikalar geliştirilmeli.		X	X
Öğrenci	Ücretli öğretmen istihdamından vazgeçilmeli.		X	X
	İlkokul ve ortaokul bahçeleri ayrı olmalı.		X	X
	Her okulda güvenlik görevlisi istihdam edilmeli.		X	X
	Öğretmen ve yöneticilerin disiplin cezaları konusunda yetkileri artırılmalı.			X

	Okul formalarına geri dönülmeli.	X	X	X
Diğer	Eğitim politikaları sık değişmemeli, tutarlı olmalı ve bilimsel çalışmalara dayandırılmalı.			X
	Okullarda veliyi bilinçlendirmeye yönelik etkinlikler artırılmalı.	X		
	Okullar özerk olmalı.			X
	Ev ziyaretleri artırılmalı.	X		

Okul yöneticileri, işgören sorunlarına ilişkin on bir öneride bulunmuştur (Tablo 7). Bunlar; eğitim işgörenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi, motivasyon düzeylerini yükseltecek önlemlerin alınması, özlük haklarının iyileştirilmesi, eğitime ilişkin düzenlemelerde işgörenlerin görüşlerinin alınması öne çıkan önerilerdendir. Yöneticilerden biri şunları ifade etmiştir.

Öğretmenler kendilerini çağın gerekleri doğrultusunda güncellemelidir. Yani öğretmenlik 28 yıl önce benim bitirdiğim şekilde değil. Fakat burada yalnızca öğretmen sorumlu değil, Bakanlığın da üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi, hizmet içi eğitimleri ciddiyle sürdürmesi gerekmektedir. Bu, aynı zamanda, öğretmenin kendine olan güvenini ve motivasyon düzeyini de yükseltecektir. (K13, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Okul yöneticiliğinin kadrolu olması, okul yöneticilerinin yetkilerinin artırılması, okulların her türlü işgören ihtiyacının giderilmesi, öğretmen yetiştirme ve seçim sürecinin gözden geçirilmesi, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya ve mesleki gelişimini iyileştirmeye yönelik politikalar izlenmesi ve ücretli öğretmen istihdamından vazgeçilmesi işgörelere ilişkin diğer önerilerdendir. Örneğin ücretli öğretmen istihdamına yönelik olarak yöneticilerden biri şunları önermiştir.

Maalesef atanamayan bir sürü öğretmenimiz var. Ama Türkiye geneline bakarsak da, bir sürü de ücretli öğretmen çalışıyor. Ücretli öğretmenleri almayıp da, atanamayan öğretmenleri atarsak, hiçbir sıkıntı kalmaz. Hem daha verimli olacaktır, hem de öğretmen açığı kapanacaktır. Bu kadar atanamayan öğretmen varken, ücretli öğretmen kesinlikle çalıştırılmamalı. Pedagojik olarak da uygun değil. Herkes kendi branşında sınıfa girmelidir. (K20, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Eğitim işgörenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve işgörenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi önerilerine ilişkin, temel sistem düzeyinde önlemler almak mümkündür. Ancak, bu tema altındaki çözüm önerilerinin tamamının aracı üst sistem ve üst sistemin yetki alanı içinde olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Bu araştırmada en az sorun öğrenci hizmetleri teması altında ifade edilmiştir. Okul yöneticileri bu tema altında dört öneride bulunmuşlardır. Bunlar; ilkököl ve ortaokul bahçelerinin ayrı olması, her okulda güvenlik görevlisi istihdam edilmesi, öğretmen ve yöneticilerin disiplin cezaları konusunda yetkilerinin artırılması, okul formalarına geri dönülmesidir. Okul formalarına geri dönülmesi dışında diğer iki öneri mevzuata ilişkin düzenlemeyi gerektirmekte, okul bahçelerinin ayrılması ise aracı üst sistem ve üst sistemin görev alanı içinde bulunmaktadır.

Diğer teması altındaki sorunlara yönelik olarak dört öneri sunulmuştur. Bunlardan, eğitim politikalarının sık değişmemesi, tutarlı olması ve bilimsel çalışmalara

dayandırılması önerilerini yöneticiler sıklıkla vurgulamışlardır. Yöneticilerden biri şunları ifade etmiştir.

Eğitim politikalarını akıllı, mantıklı, bilimin ışığında ve düşünerek oluşturmak gerek. Gelişmiş ülkelerde eğitim, adalet ve dış işleri politikaları hiç değişmez. Hükümete kim gelirse gelsin değişmez. Ancak ne yazık ki, bizim eğitim politikamız, aynı hükümetin bakanları arasında bile değişiyor. Bir kıstas yakalayamıyoruz. En büyük sıkıntının bu olduğunu düşünüyorum. Çözümünü de söyledim. (K24, Erkek, Müdür, Ortaokul)

Öte yandan yöneticilerin, velilerin eğitimsizliğinden bir hayli dertli oldukları da görülmektedir. Okullarda veliyi bilinçlendirmeye yönelik etkinlikler ile ev ziyaretlerinin artırılması gerektiği diğer öneriler arındadır. Eğitimin bir ayağının veli eğitimi, olduğunu belirten yöneticilerden biri şunları önermiştir.

[...]. Sadece öğrenciler değil veliler de eğitilmeli. Eğitim üç ayaklıdır; okul, öğretmen ve aile. Öğrenci eğitimin merkezindeki kişidir. Ancak çocuk okulda verilen eğitimi evde göremeyince, arada kalıyor. O yüzden velilerin eğitimini de, hem okullar hem Bakanlık, eğitimin bir parçası gibi görmeli ve faaliyetlerini ona göre yürütmelidir. Aksi takdirde ayaklardan biri işlemez ve işler ağır aksak yürür. (K8, Erkek, Müdür Yard., İlkokul)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okulların *hayati* sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile önerileri gerçekleştirilmesi beklenen yetkili birim(ler) tespit edilmeye çalışılmıştır. İlk ve ortaokulların sorunlarına yönelik yapılan görüşmelerde beş tema altında 38 sorun tespit edilmiştir. Pareto analizi sonucunda bu sorunlardan on ikisinin *hayati* önemde olduğu bulunmuştur. Buna göre, araştırma kapsamındaki ilk ve ortaokulların hayati sorunları, 'okulların ödeneklerinin olmaması', 'okulların fiziksel alt yapılarının yetersiz olması', 'velilerin okula karşı ilgisiz olması', 'eğitim politikalarının sık değişmesi', 'donatım, materyal ve teknolojik yetersizliklerin olması', 'velilerin eğitim seviyesinin düşük olması', 'öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri', 'eğitim programlarının sık değişmesi', 'sınıf mevcutlarının kalabalık olması', 'öğretmen ve destek personel eksikliği', 'eğitim programlarının yoğun olması', 'öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması'dır. Hayati sorunların dördü destek ve bütçe, üçü işgören, ikisi program, üçü ise diğer sorunlar teması altındadır.

Yöneticilerin sıkça vurguladıkları 'okulların ödeneklerinin olmaması' sorunu, ilk ve ortaokullara ilişkin bir gerçekliği yansıtmaktadır. Türkiye'de ilk ve ortaokulların merkezden ayrılan bütçeleri yoktur. Bu okulların ısınma, aydınlatma, su ve telefon gibi giderleri il özel idare bütçeleri tarafından karşılanmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde oluşabilecek diğer giderler ya da okulların işletme giderleri için kullanabilecekleri ödenek bulunmamaktadır. Diğer taraftan bunun istisnası 2012 yılında imam hatip ortaokullarına getirilmiş, ilgili okulların orta kısmına MEB ödenek tahsisi yapmaya başlamıştır (Aslan, 2015). Bu bulgu okullara ilişkin doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan diğer araştırma bulguları ile tutarlılıklar göstermektedir. Örneğin Yolcu ve Kurul (2009), ilköğretim okulların bütçelerinin olmaması nedeniyle velilerden 60 farklı

isimle para toplandığını tespit etmiştir. ERG (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ilk ve ortaokulların merkezden ayrılan bütçelerinin olmamasının eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirdiği ve okullar arası nitelik farkını artırdığı tespit edilmiştir. Benzer bir bulgu Aslan'ın (2015) araştırmasında da vardır. Aslan, ilk ve ortaokullar üzerinde yaptığı bir çalışmada, okulların bütçelerinin olmamasının, eğitimsel eşitsizlikleri derinleştirdiğini bulmuştur. Ayrıca, Deveci ve Aykaç'ın (2019) temel eğitimde yaşanan sorunları 61 araştırma üzerinden meta-sentez yöntemiyle yaptıkları analizde ise 387 sorundan %32,3'ünün alt yapı ve finansman sorunları olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, destek hizmetleri (alt yapı) ve bütçe sorunları, tüm sorunların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, yöneticilerin de çözüm olarak en fazla vurguladıkları; okul temelli bütçelemeye geçilmesi, ödenek tahsislerinde ise okulların ortam ve olanaklarını dikkate alan, nesnel ölçütlerin geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmada, hayati sorunları arasında tespit edilen 'okulların fiziksel alt yapılarının yetersiz olması', 'donatım, materyal ve teknolojik yetersizliklerin olması', 'sınıf mevcutlarının kalabalık olması' gibi sorunlar, eğitimin yatırım bütçesiyle doğrudan ilişkilidir. MEB bütçe verileri, çalışmada tespit edilen bu hayati sorunları desteklemektedir. Türkiye'de eğitim için ayrılan yatırım ödeneklerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, konsolide bütçe yatırımları içinde MEB yatırımlarının oranı 2000 yılında %28,4, 2019 yılında %8,7'dir. Benzer biçimde, MEB bütçesi içinde, yatırımlara ayrılan pay ise 2000 yılında %19,9, 2019 yılında ise %4,9'dur. Aynı dönemde, açıköğretim hariç, örgün öğretim (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı 2000 yılında 13.616.708 iken, 2019 yılında 16.529.169'dur (MEB, 2019, s. 54). Bu veriler okul yöneticilerinin görüşleri ile tutarlıdır. Veriler, MEB'in büyük oranda eğitim yatırımlarından elini çektiğini göstermekte, okullarda ise bunun etkileri görülmektedir. Okulların yaşadığı bütçe, alt yapı ve donanım yetersizliklerine ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akbaba ve Turhan, 2016; Aktaş, 2018; Başar, 2000; Çinkır, 2010; Deveci ve Aykaç, 2019; Hoşgörür ve Arslan, 2014; Karakütük ve Özbal, 2019; Kayıkçı, 2014; Korkmaz, 2005; Köse ve Şaşmaz, 2014; Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Etkili okul araştırmaları arasında hatırı sayılır bir yeri olan Heyneman ve Loxley'in (1983) araştırmasında, düşük gelirli ülkelerde, okulun sağlayacağı ortam ve olanakların öğrencinin akademik başarısında, bireysel farklılıklardan daha önemli olduğu bulunmuştur. Heyneman ve Loxley bu sonucu, az gelişmiş ülkelerin eğitim olanaklarının kısıtlılığı ve okullar arası eşitsizliklerin fazlalığı ile açıklamışlardır. Nitekim bu çalışmada hayati sorunlar arasında görülmesi de bazı yöneticiler, okullar arası nitelik farkına dikkat çekmişlerdir. Araştırmada tespit edilen 'ilk ve ortaokulların birlikte olması', 'birleştirilmiş sınıf uygulaması' 'ikili öğretim yapılması' gibi sorunlar da, eğitim olanaklarının kısıtlılığını destekleyen altyapı ile ilişkili diğer sorunlardır. Nitekim çalışmada yöneticilerin önemli bir kısmı, okulların öncelikli olarak fiziksel yetersizliklerinin giderilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu nedenle, okulların yaşları belirlenerek, fiziksel yetersizlikler ve donanım eksiklikleri öncelik sıralamasına göre bir planlama dâhilinde giderilmeli, okullar arası farklılıklar en aza indirilmelidir.

Araştırmada, 'velilerin okula karşı ilgisiz olması' ve 'velilerin eğitim seviyesinin düşük olması' diğer hayati sorunlardandır. Velilerin eğitim seviyesinin düşük olması, okula karşı ilgisizliğin nedenlerinden biri olabilir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocukların akademik başarılarının yükseldiğini (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; Alomar, 2006; Aslan, 2017; Hortaçsu, 1994; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Özer ve Anıl, 2011; Yılmaz, 2000) ve çocuğun akademik başarısında ise ailenin önemli olduğunu tespit eden araştırmalar vardır (Aslan, 2017; Keçeli-Kaysılı, 2008; Küçüker, 2018b; Yıldız, 1999). Öte yandan, bu iki hayati sorun, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile de ilişkilidir. Nitekim Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası (2010) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye'de yoksulların %84,0'ü ya temel eğitimlerini tamamlamamış ya da okuyamaz değildir. Bu grubun %35,0'i, temel eğitimi tamamlamayanların ise %19,0'u yoksulluk sınırı altında yaşamaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük, yoksul ebeveynlerin, eğitim gündemi dışında, yaşamsal kaygılarının olması, okula ilişkin ilgisizliğin nedenlerinden biri olabilir (Küçüker, 2018b). Diğer taraftan, okulların sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere yönelik olarak izlediği politikaların yetersiz olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır. Aslan'ın (2019) sosyo-ekonomik düzeyi düşük yoksul öğrencilere yönelik okullarda izlenen yardım politikalarını değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında; yoksul öğrencilere yönelik izlenen ortak sistematik politikaların olmadığı, politikaların okul aile birliklerinin bütçelerine ve okulun çeşitli yollarla yarattığı bütçe dışı özel gelir kaynaklarına bağlı kaldığı ve yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Aslanargun (2007) tarama biçiminde yürüttüğü araştırmasında velilerin okula ilgisizliğin nedenlerini; ailelerin eğitim durumu, gelir seviyeleri, çocuk sayıları, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz düşünceleri, köyde veya şehirde oturma durumları gibi çok sayıda değişkenin etkilediğinden söz etmiştir. Bu iki soruna ilişkin, okullarda alınacak bazı önlemler olmakla birlikte, ebeveynlerin yaşam ve bilinç seviyesini yükseltmeye yönelik, makro düzeyde ekonomik ve sosyal politikaların izlenmesi gerekmektedir. Nitekim araştırmanın çözüm önerilerine ilişkin bulguları arasında, okullarda veliyi bilinçlendirme etkinliklerinin ve özellikle öğrencilerin yaşam koşullarını anlamaya yönelik ev ziyaretlerinin artırılması gerektiği önerilmiştir.

Öte yandan bu araştırmada hayati sorunlar arasında tespit edilmese de, yöneticiler tarafından ifade edilen 'öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması' ve 'velilerin okula başışta bulunmak istememeleri' ebeveynlerin ve okulların durumlarını yansıtmaktadır. Bu sorunlar, hem yukarıda yapılan tespiti doğrulamakta, hem de okula karşı ilgisizliğin nedenlerinden biri olabilmektedir. Bütçeleri olmayan, ilk ve ortaokullar, okul aile işbirliği kapsamında velilerden başış talebinde bulunabilmekte, bu durum, ebeveynlerin okuldan daha fazla uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Nitekim talep edilen bu başışların, okul aile işbirliğini zedelediğine; ebeveynlerle okul arasında pedagojik olmayan çeşitli sorunların yaşanmasına neden olduğunda ilişkin araştırmalar mevcuttur (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997; Yolcu, 2007; Zoraloğlu, Şahin ve Fırat, 2004).

Okulların hayati sorunları arasında 'eğitim politikalarının' ve 'eğitim programların' sık değişmesi de vardır. Eğitim programlarının sık değişmesi, elbette eğitim politikalarının

bir parçası olarak değerlendirilebilir. Ancak bu araştırmada, eğitim programlarına ilişkin sorunu görünür kılmak adına, yöneticilerin bu konudaki ifadeleri ayrı bir alt tema olarak ele alınmıştır. Eğitim politikaları, eğitimin doğası gereği, uzun perspektifli olmak zorundadır. Çünkü bugün, ilkokula başlayan bir öğrenci, hiç sınıfta kalmadığı durumda, 16 yıl sonra lisans düzeyinde bir yüksek öğretim programından mezun olacaktır. Ancak Türkiye’de, eğitim sistemine ilişkin çoğu düzenlemenin ömrü, ortalama iki-üç yıl olup, bir öğrencinin mezuniyet sürecini kapsayacak kadar uzun ömürlü değildir. Son on-onbeş yıllık eğitim politikaları incelendiğinde, okul yöneticilerinin ifade ettiği bu sorunları doğrulayan, çok sayıda düzenlemeye rastlamak mümkündür. Yalnızca ilköğretimden ortaöğretime geçişi düzenleyen sınavlar incelendiğinde dahi, bu sorun görülebilmektedir. Örneğin, 2005 yılında liselere giriş sınavı kaldırılarak, yerine Ortaöğretim Sınavı, 2007 yılında bu sınavdan vazgeçilerek 6., 7. ve 8. sınıflarda sınava girmeyi gerektiren Seviye Belirleme Sınavı (SBS) getirilmiştir. Bu sınavın ömrü üç yıl olmuş, 2010 yılında liseye geçiş sınavı yeniden düzenlenmiş, sınav sayısı üçten bire indirilmiş, 2013 yılına gelindiğinde SBS yerini, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı’na (TEOG) bırakmıştır (Aslan, 2017). Bu sınav ise 2017 yılında kaldırılmış, yerine ikili bir yapı getirilmiş; liselerin büyük çoğunluğunda ‘adrese dayalı yerleştirme’, az sayıda “nitelikli” liseye ise yeni bir geçiş sınavı getirilmiştir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Bu düzenlemeler, eğitim işgörenlerinin görüşleri alınmadan ve çoğu zaman pilot uygulamaları yapılmadan hayata geçirilmiş, eğitim politikaları açısından kısa denilebilecek sürelerde de uygulamalardan vazgeçilmiştir. Nitekim okul yöneticileri, hem eğitim işgörenlerinin hem de velilerin bu politika değişimlerini takip etmekte güçlük çektiklerinden söz etmişlerdir. Eğitim sistemindeki bu tür değişimler, beraberinde belirsizlikler getirmektedir. Schlechty (2014, s. 158) günümüz eğitim yöneticilerinin karşılaştığı en büyük zorluğun, belirsizliğin neden olduğu kaosu yönetebilmek olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada, okul yöneticileri, gerek eğitim programları, gerekse eğitim sistemini düzenleyen diğer politikalar bakımından, mevzuatının sık değişmesinin, eğitimi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar vardır. Kepenekçi (2004)’nin 142 okul yöneticisi ile gerçekleştirdiği bir araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim mevzuatının sık değişmesinden şikâyetçi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın, eğitim politikalarının sık değişmemesi, tutarlı olması ve bilimsel çalışmalara dayandırılması gerektiğine ilişkin çözüm önerilerinin, alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. (Aslan, 2015; Bursalıoğlu, 1991; Tural ve Karakütük, 1991)

Okul yöneticilerinin ifade ettiği diğer bir hayati sorun “eğitim programlarının yoğun olması’dır. Özellikle bu sorunu dile getiren yöneticilerin ortaokullarda görev yaptıkları görülmektedir. 2012 yılında zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış, eğitim kademelerinin süreleri yeniden düzenlenerek, sistemde yapısal değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemeyle, ortaokulların haftalık ders saati 35’e çıkarılmıştır. Ancak bazı okul yöneticileri, ortaokul öğrencilerinin henüz oyun çağı çocuğu olduğu için, bu yükü kaldırmakta zorlandıklarından söz etmişler ve programların sadeleştirilmesi ve ders yükünün azaltılması gerektiğini önermişlerdir. Üstelik okullarda seçmeli derslerin

öğretmen ve alt yapı yetersizlikleri nedeniyle, zorunlu seçmeliye dönüştüğü ve programlarda çocuğun ilgisine dönük, gerçek bir çeşitliliğin sağlanamadığı ifade edilmiştir. Nitekim seçmeli dersler üzerine yapılan araştırmalar, bu bulguyu desteklemektedir (Yayla ve Tat, 2013; Tanrıverdi ve Karadaş, 2013). Bu bulgu, Devenci ve Aykaç'ın (2019) araştırma bulguları ile tutarlıdır. İlgili araştırmada, temel eğitimde yaşanan soruların %16,0'sının program sorunları olduğu tespit edilmiştir.

Hayati sorunlar arasında olmamakla birlikte bazı yöneticiler, 'öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmaması', 'okula başlama yaşının küçük olması', 'eğitim sisteminin sınav odaklı olması' gibi programla ilişkili diğer sorunlardan da söz etmiştir. Öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmaması ve eğitim sisteminin sınav odaklı olması sorunları, uzun süredir eğitim sisteminin gündeminde olmakla birlikte, okula başlama yaşının küçük olması, 2012 yılında yapılan düzenleme ile gündeme gelmiştir. İlgili düzenlemeyle, 60 aylık çocukların ilkokula başlamasını zorunlu hale getirilmiştir. Yasal düzenlemenin yapıldığı tarihlerde, bu düzenlemenin yaratacağı sorunlara ilişkin köklü üniversitelerde bilimsel raporlar hazırlanmış (Ankara Üniversitesi [AÜ], 2012; Boğaziçi Üniversitesi [BÜ], 2012; Orta Doğu Teknik Üniversitesi [ODTÜ], 2012) izleyen dönemlerde ise konuya ilişkin yapılan araştırmalar uyarıları doğrulamıştır (Başar, 2013; Küçüker, 2016). Nitekim araştırmada, bazı okul yöneticileri, ilkokula başlama yaşının küçük olduğunu ve yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada eğitim işgörenlerine ilişkin sorunlar da tespit edilmiştir. Bunlardan 'öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri', 'öğretmen ve destek personel eksikliği', 'öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması' hayati sorunlar arasında yer almıştır. Bazı okul yöneticileri, öğretmenlerin hizmet öncesinde nitelikli yetiştirilmediği, hizmet esnasında ise kendini geliştirme çabası içinde olmadıklarından söz etmişlerdir. Bu bulgu, Okçabol ve arkadaşları (2003) tarafından yürütülen araştırma bulguları ile tutarlıdır. Araştırma, 1324 lise son sınıf öğrencisi, 2088 öğretmen, 951 öğretmen adayı ve 310 eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanı ile Türkiye genelinde yürütülmüştür. İlgili araştırmada, öğretmen adaylarının %54'ü, öğretmenlerin %40'ı, öğretim elemanlarının %34'ü eğitim fakültelerinde yürütülen alanla ilgili derslerin, o dersleri öğretebilmek için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin, bilimsel yaklaşım kazandırmasına ilişkin, öğretmen adayları ve öğretmenlerin %63'ü, öğretim elemanlarının %50'si yetersiz olduğunu düşünmektedir. Araştırmada, lise son sınıf öğrencileri öğretmenler ile ilgili değerlendirmelerde, %26'sı 'konularını iyi bilirler', %33'ü 'eğitim alanındaki yenilikleri bilirler', %37'si 'bizi yaratıcı olmaya özendirirler', %39'u 'eleştirilerimize karşı açıktırlar' ifadelerine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin yanı sıra, nicel yetersizlikleri de hayati sorunlar arasındadır. Bazı okul müdürleri başta Rehberlik ve İngilizce branşları olmak üzere öğretmen gereksinmesinden söz etmişlerdir. Nitekim okul yöneticileri ücretli öğretmen istihdamının da sorun olduğunu düşünmektedir. Bu iki sorun bir biri ile ilişkilidir. Çünkü kadrolu ya da sözleşmeli istihdamın olmadığı durumlarda illerde valiler, ilçelerde ise kaymakamlar ücretli öğretmen görevlendirmesi yapabilmektedir. Ücretli öğretmenlerin eğitim sisteminde yarattığı sorunlara ilişkin çok sayıda araştırma

bulunmaktadır (Bayram, 2009; Kiraz ve Kurul, 2018; Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013; Polat, 2013; Şahin, 2008; Torun 2010). Bu araştırmanın çözüme ilişkin bulguları arasında, okulların öğretmen ihtiyacının giderilmesi ve ücretli öğretmen istihdamından vazgeçilmesi gerektiğine ilişkin bulgular, ilgili araştırmaların önerileri ile tutarlılık göstermektedir. Okulun eğitim öğretime hazır tutulmasında önemli bir rol üstelenen destek personel eksikliği ise okullarda yaygın olarak gözlemlenmiştir.

Öte yandan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması bir diğer hayati sorundur. Öğretmen tükenmişliğine bağlı olarak meydana gelen sorunlar, yalnızca o kişiyi ilgilendirmekle kalmayıp, onun ötesinde öğrencilere, okula, veliye, yakın çevresine de yansımaktadır. Bu durum, eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde olumsuz etkiler yaratabilmekte ve eğitim hizmetinin etkililiğini azaltabilmektedir (Arslan ve Aslan, 2014). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulguyu destekleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Arslan ve Aslan, 2014; Aksoy, 2007; Bağcı ve Karagül, 2013; Çağlayan, 2012; Erçen, 2007; Girgin, 1995; Gündüz, 2006; Kayabaşı, 2008; Yüksel, 2009). Örneğin Cemaloğlu ve Şahin (2007) Ankara ilinde yaptıkları bir araştırmada, kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyleri ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan bu araştırmada hayati sorunların dışında tespit edilen 'öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalması' ve 'öğretmenler arasındaki gruplaşmalarda artış' yaşanması, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşmesine ve tükenmişlik düzeylerinin yükselmesine neden oluyor olabilir. Okullarda oluşan bu iklime ilişkin daha fazla araştırma yapılması, eğitim hizmetinin sunumuna katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada hayati sorunlar arasında olmasa da çok sayıda sorun tespit edilmiştir. Bunlardan bazıları yukarıda hayati sorunlarla ilişkileri bağlamında ele alınmış olmakla birlikte; okullar arası eşitsizlikler, disiplin cezalarının caydırıcı olmaması, kılık kıyafet konusunda disiplin sağlamada zorluk çekilmesi, okulun çevresinin kötü olması, köyden gelen çocukların eğitim alt yapısının eksik olması, okul yöneticilerinin kadro güvencesinin olmaması, taşımali öğrencilerin uyum problemleri yaşamaması, okumak istemeyen öğrencilerin zorunlu eğitime alınması, eğitimde özelleştirmenin olması, bürokratik işlerin ve engellerin çok olması gibi sorunların eğitim sisteminin etkili işlemesi önünde engel olduğu söylenebilir. Bu sorunların her biri derinlemesine araştırılmalıdır.

Araştırmada ulaşılan kayda değer bulgularında biri de; yöneticilerin ortaya koyduğu çözüm önerilerinin neredeyse tamamının, üst sistemin yetki alanı içinde olmasıdır. Bu bulgu, iki noktaya işaret etmektedir. Birincisi, Türk Eğitim Sistemi'nin merkezi yapısına, ikincisi ise yine birinci tespitle ilişkili olarak, eğitim sistemindeki yetki-sorumluluk dengesizliğine işaret etmektedir. Uluğ'a (1988) göre, TES'in temel sistemleri olan okulların ana işlevi, eğitim hizmeti üretmektir. Okul sistemi, eğitimin üretilmesi için gereken insangücü, teknoloji, donanım, bilgi vb. açısından üst sistemlere bağımlıdır. Bu bağımlılık, okulun, eğitim niteliğini artırmada çoğu kez yetersiz kalmasının ana nedenleri arasındadır. Dolayısıyla okul sisteminin iyi işlememesi, sonuçta, tüm eğitim

sisteminin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bursalıoğlu'na (1991) göre, okul yöneticilerinin yetkileri ile sorumlulukları arasında dengesizlikler vardır. Yetkiler üst sistemde (merkez teşkilatında) toplanırken sorumluluk büyük oranda okuldadır. Nitekim okul yöneticileri 'yetkilerinin sınırlı olması', 'okulların özerk olmaması' ve 'sorunların üst sisteme aktarılmasında güçlük çekilmesi' gibi başka sorunlardan da söz etmişlerdir. MEB'in okul yöneticilerinin yetkileri ile sorumluluklarını düzenleyen mevzuatı yeniden gözden geçirmesi ve gerekli yasal düzenlemeleri yaparak yetki göçermesi zorunlu görülmektedir.

Okulların karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi, etkin eğitim politikalarının geliştirilmesi bakımından önemlidir. Çünkü okulların karşı karşıya kaldığı sorunlar çözülmeden, eğitimin amaçları tam olarak gerçekleştirilemez. Okul yöneticileri, eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı sorunlarla doğrudan muhatap olan ve çözüm önerileri geliştirmek zorunda kalan kişilerdir. Bu nedenle, onların eğitim sistemine ilişkin görüşleri sistemi geliştirmek, eğitim sorunlarını çözmek ve nitelikli bir eğitim sunmak için temel veri olmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, Türkiye'de eğitim politikası oluşturma süreçlerinde, görüşlerine az başvuru alan kişilerdir. Eğitim politikalarına yön verenlerin, temel sistemden gelen sesleri duyması, yetki sorumluluk dengesini yeniden kurması ve eğitim işgörenlerinin demokratik yollarla, eğitime ilişkin karar süreçlerine dâhil edilmesi önerilmektedir. Öte yandan, 'okul yöneticiliği'nin meslekleşmesi ve yöneticilerin liderlik ve sorun çözme yeterliklerinin geliştirilmesi ise elzemdir. Bu bağlamda Bakanlığın, okul yöneticisi atamalarında; lisansüstü eğitim şartını getirmesi, üniversitelerin eğitim yönetimi programlarından mezun olanları ataması, YÖK'ün ise bu disiplinin lisans programlarını açması; okulların yalnızca sorunlarını çözmek değil, aynı zamanda okulları geliştirmek açısından kaçınılmazdır.

Kaynaklar

- Âdem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:172.
- Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357.
- Akça, F. ve Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 767-780.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aksoy, S. U. (2007) *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aktan, C. C. (2012). Organizasyonlarda toplam kalite yönetimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 235-262.
- Aktaş, H. İ. (2018). *Türk eğitim sisteminin sorunlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akyol, C., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16 (1), 1-21.
- Alomar, B. O. (2006). Personel and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8), 907-922.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. International Academy of Education. 12 Nisan 2020 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140986> adresinden erişildi.
- Ansal, H. (1997). Bilim, bilim politikası ve üniversiteler (E. Akalın, H. Aydoğdu ve R. Saraoğlu, Yay. Haz.). *Bilim ve emek süreci içinde* (s. 187-193). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar* (F. Gök, çev. ed.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. W. ve Beane J. A. (2011). *Demokratik okullar* (M. Sarı, çev.). Ankara: Dipnot yayınları.
- Arslan, G. ve Aslan, G. (2014). Eğitim hakkı bağlamında zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2),49-66. doi <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.4>
- Aslan, G. (2015). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist*, 20(1, 2), 40-49.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.
- Aslan, G. (2019). Aid policies regarding poor students with low socioeconomic levels at schools: reconsidering social justice. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2203-2220. doi:10.24106/kefdergi.3394
- Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- AÜ. (2012). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi'ne ilişkin görüşü*. 15 Mayıs 2014 tarihinde <http://dosyalar.hurriyet.com.tr /Ankara-universitesi-gorusu.pdf> adresinden erişildi.
- Bağcı, H. ve Karagül, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 184-193.
- Balci, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 435-448.
- Balci, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balci, A. (2000). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balci, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilk okuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252.
- Başar, M. A. (2000). İlköğretim okullarının işgören ve fiziki olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 134-140.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks yayınevi.
- Bayram, G. (2009) *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (H.U.Tanrıöver, çev.). İstanbul: Hil Yayınları.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1996). *Demokrasi ve kapitalizm* (6.bs.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (7. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (2004). Önsöz. Y. Özden (Eds.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BÜ. (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ilk görüşü. 15 Mayıs 2014 tarihinde http://www.fed.boun.edu.tr/form_files/Bogaziçi_Üniversitesi_Eğitim_Fakültesi'nin_İlköğretim_ve_Eğitim_Kanun_Taslağı_ile_İlgili_İlk_Görüşü.pdf adresinden erişildi.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Clark, D. L., Lotto, L. S., & Astuto, T. A. (1984). Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry. *Aducational Administration Quarterly* 20(3), 41-68. <https://doi.org/10.1177/0013161X84020003004>
- Cohn, E. ve Rossmiller, R. A. (1987). Research on effective schools: implications for less developed countries. *Comparative Education Review*, 31(3), 377-399.
- Çağlayan, A. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerini tükenmişlik düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455.
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m
- DPT-DB. (2010). *Türkiye'de yoksulluk ve eşitsizliklerdeki değişimler (2003-2006)*. Çalışma Raporu Sayı: 1. 19 Şubat 2019 tarihinde <http://documents.worldbank.org/curated/en/551771468160520948/pdf/754380NWP0Box30uality0ChangesTurkey.pdf/> adresinden erişildi.
- Ellis, A. (2005). *Building schools for the future, an opportunity to personalise learning and fundamentally re-think the business of education*. White Paper - Microsoft Corporation.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve kapitalizm: Neo-liberal eğitim ekonomisinin eleştirisi*. İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- Erçen, A. E. Y. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 1-8.
- ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Faubert, V. (2009), *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>

- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gardner, H. (2008). Okulun değişen rol ve işlevi. 80. *Yıl uluslararası eğitim forumu eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri I*. içinde (s. 81-97). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda güvenlik sorunu. *Millî Eğitim Dergisi*, 200, 123-139.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 17-33.
- Hesapçioğlu, M. (1984). *Türkiye’de insangücü ve eğitim planlaması*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. (1991). Etkili okul araştırmaları, eğitimde nitelik geliştirme. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu. (13-14 Nisan). İstanbul: Kültür Koleji Gn. Md. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Hesapçioğlu, M. (1996). Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim*, 2, 21-28.
- Heyneman, S. ve Loxley, W. (1983). The distribution of primary school quality within high- and low-income countries. *Comparative Education Review*, 27(1), 108-118.
- Hortaçsu, N. (1994). Parents' education level, popularity, individual cognitions, and academic performance: An investigation with turkish children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 179-189.
- Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Illich, I. (2006). *Okusuz toplum*. İstanbul: Şule Yayınları.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Yayınevi.
- Karakütük, K. ve Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60.
- Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309-320.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kayıkcı, G. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları (Bingöl ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 159-174.
- Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(14), 429-434.
- Köse, A ve Şaşmaz, A. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali yönetimi*. 10 Nisan 2020 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_MaliYonetimArastirmaRaporu.pdf adresinden erişildi.
- Kurul, N. (2019). *Başka bir eğitim hikayesi*. Ankara: Siyasal kitapevi.
- Küçük, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. *Education*, 137(1), 46-58.
- Küçük, E. (2018a). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117.

- Küçüker, E. (2018b). Üç öykü üzerinden "okul terk": Eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum* 16(64), 94-119.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştirilen praksis* (H. H. Aksoy ve N. Aksoy, çev.). Ankara: Dipnot yayınları.
- MEB, (2019). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018/2019 yılı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- ODTÜ. (2012). *5.1.1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü görüşü*. 15 Mayıs 2014 tarihinde <http://fedu.metu.edu.tr/sites/fedu.metu.edu.tr/files/ilkeortaogretimdeyapilanmaonerisiodtuegitimfakultesigorusu.pdf> adresinden erişildi.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erkin, E., Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen yetiştirme araştırması*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Öksüzler, O., Süreççi, D. (2010). Türkiye’de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojistik yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47(543), 79-89.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and ofsted inspection developing an integrative model of school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(3) 373-393.DOI: 10.1177/1741143207078180
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67-88.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Saunders, L. (1999) Who or what is school 'self-evaluation for?. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 414-429.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, Ö. (2008) Yalancaktan öğretmenlik" ve kadınlar/ Yeni liberal eğitim düzeninde yenilenmiş öğretmen istihdam rejimi". E. A. Ateş & H. Çağlayan (Ed.). *Eğitim ve bilim işkolunda çalışan kadınların sosyal hakları ve iş güvencesi içinde* (s.68-96). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Tanrıverdi, S. ve Kardeş, F. (2013). Öğretmenlerin, idarecilerin ve okul psikolojik danışmanlarının ortaokullarda seçmeli ders sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Van ili örneği. *Kesintli On iki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, Van, 24-25 Haziran. 11 Nisan 2020 tarihinde <https://www.yyu.edu.tr/images/files/sempozyum.pdf#page=72> adresinden erişildi.
- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi* (11. Bsk.). Ankara: Pegem Yayınları.
- TEDMEM, (2016). *OECD yetişkin becerileri araştırması: Türkiye ile ilgili sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (1998). Gelecekte eğitim (21.yüzyılın okulları üzerine). *Yeni Türkiye Dergisi* 21.Yüzyıl Özel Sayısı, 4, 821-828.
- Torun, F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tural, N. ve Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 16-39.
- Turan, S. ve Zıngıl, G. (2013). *Okulu değerlendirme teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişme yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14, 153-166.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar yayınları.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neo-liberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 11, 4-15.
- Yayla, A. ve Tat, O. (2013). Öğretmen perspektifinden seçmeli ders uygulaması: problemler ve çözüm önerileri, Kesintili On iki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu, Van, 24-25 Haziran 2013. 11 Nisan 2020 tarihinde <https://www.yyu.edu.tr/images/files/sempozyum.pdf#page=72> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (1999). *Çocukların okul başarısında aile ve çevresel faktörlerin rolü: orta ikinci sınıf öğrencileri ile ilgili bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, H. (2011). Decentralization of education and strengthening the participation of parents in school administration in Turkey what has changed. *Educational Scencies: Theory & Practice*, 11(3),1229-1251.
- Yolcu, H. ve Kurul, N. (2009). Evaluating the finance of primary education in Turkey within the context of neo-liberal policies. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 24-45. ISSN: 1307-3842
- Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zoraloğlu, Y. R., Şahin, İ. ve Fırat, N. Ş. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkileri. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(8), 4-17.

Yazar

Dr. Gülay ASLAN, Eğitim Bilimleri alanında doğent olarak çalışmaktadır. İlgili alanları arasında eğitim ekonomi politiği, eğitimde toplumsal cinsiyet, dezavantajlı grupların eğitim hakkı, eleştirel eğitim çalışmaları, neo-liberal eğitim politikaları ile eğitimde eşitlik konuları yer almaktadır.

İletiřim

Doç. Dr. Gülay ASLAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Tokat.

e-mail: gulay.aslan@gop.edu.tr

Ek 1. Okul Yöneticilerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Öğrt. Kıdemi (Yıl)	Yön. Kıdemi (Yıl)	Görev yaptığı kademe	Ok. Yön. Süresi (Yıl/Ay)	Okulun yerleşim yeri	Okulun SES†
K1	Erkek	38	Müdür	10	5	İlkokul	1/--	Merkez	Orta
K2	Erkek	48	Müd. Yard.	6	20	Ortaokul	1/4	İlçe	Alt
K3	Erkek	43	Müdür	3	17	İlkokul	5/--	Merkez	Orta
K4	Kadın	36	Müd. Yard.	13	6	İlkokul	6/--	Köy	Alt
K5	Erkek	50	Müdür	24	5	İlk/Orta	2/--	Merkez	Orta
K6	Erkek	47	Müdür	18	4	Ortaokul	2/--	Merkez	Orta
K7	Erkek	43	Müdür	10	2	Ortaokul	2/--	Belde	Alt
K8	Erkek	58	Müd. Yard.	17	12	İlkokul	6/--	Merkez	Üst
K9	Erkek	46	Müdür	3	19	İlkokul	2/--	İlçe	Alt
K10	Erkek	50	Müdür	11	9	Ortaokul	1/7	Merkez	Orta
K11	Erkek	52	Müdür	15	8	Ortaokul	4/--	Merkez	Orta
K12	Erkek	37	Müd. Yard.	13	2	İlkokul	1/5	İlçe	Orta
K13	Erkek	47	Müdür	8	21	Ortaokul	4/--	Merkez	Üst
K14	Erkek	58	Müdür	4	30	Ortaokul	7/--	Merkez	Orta
K15	Erkek	40	Müdür	17	10	İlkokul	3/--	Köy	Alt
K16	Erkek	38	Müd. Yard.	16	1	Ortaokul	-/10	Merkez	Orta
K17	Erkek	36	Müdür	5	6	İlk/Orta	1/--	Merkez	Üst
K18	Erkek	50	Müdür	18	10	İlkokul	1/--	Köy	Alt
K19	Kadın	43	Müd. Yard.	16	4	İlkokul	4/--	İlçe	Alt
K20	Erkek	42	Müdür	16	4	Ortaokul	4/--	Merkez	Orta
K21	Erkek	50	Müdür	18	9	İlkokul	6/--	İlçe	Üst
K22	Erkek	35	Müdür	7	8	İlkokul	3/--	Merkez	Üst
K23	Erkek	45	Müdür	11	14	İlkokul	5/--	Merkez	Orta
K24	Erkek	58	Müdür	4	28	Ortaokul	7/--	İlçe	Orta
K25	Erkek	39	Müdür	3	11	Ortaokul	6/--	Merkez	Alt
K26	Erkek	38	Müd. Yard.	6	6	İlkokul	5/--	Köy	Alt
K27	Erkek	37	Müdür	10	5	İlkokul	2/--	Köy	Alt
K28	Erkek	41	Müdür	12	7	Ortaokul	1/--	İlçe	Orta
K29	Erkek	39	Müdür	3	11	Ortaokul	1/--	Merkez	Üst
K30	Erkek	50	Müdür	20	3	Ortaokul	1/5	İlçe	Orta
K31	Erkek	37	Müd. Yard.	4	11	Ortaokul	1/5	Merkez	Üst
K32	Erkek	51	Müdür	3	29	Ortaokul	2/--	Belde	Orta
K33	Erkek	42	Müdür	15	6	Ortaokul	1/--	Köy	Orta
K34	Erkek	42	Müdür	4	14	İlkokul	1/5	Köy	Alt
K35	Erkek	55	Müd. Yard.	3	32	İlkokul	24/--	Merkez	Alt

† Okulların Sosyo Ekonomik Seviyeleri (SES) yönetici görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Ek 2. Okulların Hayati Sorunlarına İlişkin Pareto Analizi Sonuçları

KOD	İfade	Sıklık (f)	Birikimli Toplam	Birikimli %
DB1	Okulların ödeneklerinin olmaması	33	33	15,6
DB2	Okulların fiziksel alt yapılarının yetersiz olması	22	55	25,9
D1	Velilerin okula karşı ilgisiz olması	17	72	34,0
D2	Eğitim politikalarının sık değişmesi	15	87	41,0
DB3	Donatım, materyal ve teknolojik yetersizliklerin olması	15	102	48,1
D3	Velilerin eğitim seviyesinin düşük olması	13	115	54,2
PER1	Öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri	12	127	59,9
P1	Eğitim programların sık değişmesi	10	137	64,6
DB4	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	9	146	68,9
PER2	Öğretmen ve destek personel eksikliği	8	154	72,6
P2	Eğitim programlarının yoğun olması	8	162	76,4
PER3	Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması	7	169	79,7
PER4	Ücretli öğretmen istihdamı	3	172	81,1
DB5	İlk ve ortaokulların birlikte olması	2	174	82,1
DB6	Okullar arası eşitsizlikler	2	176	83,0
DB7	Velilerin okula başışta bulunmak istememeleri	2	178	84,0
P3	Okula başlama yaşının küçük olması	2	180	84,9
P4	Öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmaması	2	182	85,8
P5	Birleştirilmiş sınıf uygulaması	2	184	86,8
P6	İkili öğretim yapılması	2	186	87,7
P7	Sınav sisteminin çok sık değişmesi	2	188	88,7
P8	Eğitim sisteminin sınav odaklı olması	2	190	89,6
PER5	Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalması	2	192	90,6
PER6	Okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması	2	194	91,5
Ö1	Disiplin cezalarının caydırıcı olmaması	2	196	92,5
Ö2	Kılık kıyafet konusunda disiplin sağlamada zorluk çekilmesi	2	198	93,4
Ö3	Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması	2	200	94,3
D4	Okulun çevresinin kötü olması	2	202	95,3
PER7	Öğretmenler arasındaki gruplaşmalarda artış	1	203	95,8
PER8	Okul yöneticilerinin kadro güvencesinin olmaması	1	204	96,2
Ö4	Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirememesi	1	205	96,7
Ö5	Köyden gelen çocukların eğitim alt yaşının eksik olması	1	206	97,2
Ö6	Taşımali öğrencilerin uyum problemleri	1	207	97,6
Ö7	Okumak istemeyen öğrencilerin zorunlu eğitime alınması	1	208	98,1
D5	Sorunların üst sisteme aktarılmasında güçlük çekilmesi	1	209	98,6
D6	Eğitimde özelleştirmenin olması	1	210	99,1
D7	Bürokratik işlerin ve engellerin çok olması	1	211	99,5
D8	Okulların özerk olmaması	1	212	100,0