

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN
GÖREV VE SORUMLULUKLARINA İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Durak DOĞAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

BARTIN-2016

KABUL VE ONAY

Durak DOĞAN tarafından hazırlanan “**Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Görev Ve Sorumluluklarına İlişkin Yönetici Görüşler**” başlıklı bu çalışma, .../.../ 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği/oy çokluğu** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Unvan, Adı SOYADI

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum “**Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Görev Ve Sorumluluklarına İlişkin Yönetici Görüşler**” adlı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

17/02/2016

Durak DOĞAN

ÖNSÖZ

Bu Yüksek Lisans Tezimi hazırlarken her aşamasında yardımlarını benden esirgememekle kalmayıp beş dönem boyunca bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren saygıdeğer hocam sayın Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ' ye teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Benim hayata ve eğitime karşı bakış açımı genişleten ve önemli değerler kazanmamı sağlayan saygıdeğer hocam sayın Prof. Dr. Çetin SEMERCİ 'ye ayrıca tez çalışmamın daha rahat ve hızlı ilerlemesi için bana her türlü yardımda bulunan Davut Fırıncıoğlu Anadolu Lisesi Müdür yardımcıları Hikmet GÜNAYDIN, Ahmet KOCAEL ve Rehber öğretmeni Saniye HATİPOĞLU'na, benimle okul, okul dolaşan Fen Lisesi Müdürü Alptekin YILMAZ'a motivasyon kaynağım eşim Selda DOĞAN ve kızım Sıla DOĞAN'a, ayrıca bu çalışmamın ortaya çıkmasını sağlayan tüm okul yöneticisi meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Durak DOĞAN
BARTIN, 2016

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Görev Ve Sorumluluklarına İlişkin Yönetici Görüşler

Durak DOĞAN

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın-2016, Sayfa: XX + 251

Eğitim programları ile ilgili literatür incelendiğinde, programın uygulanması ve etkililiğinin sorumluluğunun çoğunlukla öğretmene verildiği görülmektedir. Ancak eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde yöneticilerin de önemli sorumlulukları vardır. Yöneticilerin bu süreçleri yerine getirmesinde kendilerinin farkındalık düzeyleri önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada eğitim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin yönetici görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nicel-nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı “karma” yöntemin “açımlayıcı sıralı” deseni kullanılmıştır. Bu sayede bulguları güçlendirmek, tutarlı hale getirmek, daha gerçekçi verilere ulaşarak araştırmanın genellenebilirliğini arttırmak ve tek yöntemin kullanılmasının getirdiği sınırlılıklarından kurtulmak amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında “tarama” modeli kullanılırken, nitel kısmında “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda örnekleme gidilmemiş 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Bartın il ve ilçelerindeki tüm ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları araştırmaya dâhil edilmiş olup evreni oluşturan 243 yöneticinin 213’ünden dönüt alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılarak farklı okulların farklı yönetim

kademelerindeki yöneticilerden altı müdür, iki müdür başyardımcısı, dokuz müdür yardımcısı seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak, üç bölümden oluşan “anket” kullanılırken, nitel bölümünde yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan “görüşme” tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ise nicel veriler için SPSS 16,0 istatistik programı kullanılırken, Nitel verilerin analizinde “içerik analizi” yapılmış ve “NVİVO 8” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda yöneticiler, okullarındaki en önemli sorumluluk alanlarının eğitim öğretim olduğunu belirtmelerine rağmen, programlarının uygulanma süreçlerine kısmen katıldıklarını, bu süreçlere katılımlarını engelleyen ana unsurun da bürokratik işlerin fazlalığı olduğunu söylemişlerdir. Diğer taraftan yöneticiler, eğitim programlarının uygulanmasındaki en büyük sorumluluğu da öğretmenlerde görmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması süreçlerindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi öncelikle programların yapı, içerik ve süreçlerini bilmeleri ile mümkündür. Bu nedenle tüm yöneticilerin, eğitim programları konusunda üniversitelerle işbirliğine giderek gerekli eğitimleri almaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Eğitim Programı, Öğretim Programı, Okul Yöneticisi

ABSTRACT

Master's Thesis

The Opinions of School Administrators About the Duties And Responsibilities of School Administrators in the Application of the Curricula

Durak DOĞAN

Bartın University

The Institute of Educational Sciences, Educational Sciences Department

Department of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nuriye SEMERCI

Bartın-2016, Pp: XX + 251

When the literature about the curriculum is analysed, it is seen that the responsibility for the application and efficiency of the curriculum is mostly on teachers. However, school administrators also have significant responsibilities for the development, application and evaluation of the curriculum. The awareness level of administrators is very important during the implementation of the process. Accordingly, in this study, the aim is to determine the school administrators' opinions about the tasks and responsibilities of school administrators in the application of the curricula.

In the study, explanatory design of mixed (quantitative – qualitative) research method was used. The major aims of doing so were to strengthen the findings, make them coherent, enhance generalizability level of the study by reaching more realistic data and avoid the restrictions caused by the use of only one method. Survey model was used in the quantitative part of the study, Case Study pattern was used in the qualitative part. However, in the quantitative part of the study, sampling method was not used; instead, all school principals and vice principals working in Bartın Province during the 2014-2015 education year were included in the study and 213 feedbacks were obtained out of 243 school directors. On the other hand, in the qualitative part of the study, six principals, two first vice principals and nine vice principals were selected from different schools by using maximum variation sampling method, which is one of the purposeful sampling methods.

Besides, in the quantitative part of the study, a questionnaire with three subsections was used as a data collection tool while in the qualitative part, interview method with semi-structured questions was used. During the analysis of the data, SPSS 16,0 statistics programme was used for quantitative data, whereas, content analysis was made and NVIVO 8 was used for qualitative data.

According to the results of the research, school administrators have stated that although their most significant responsibility is the application of curriculum and instructional programme, they can hardly take part in the application process of curricula mainly because of too much bureaucratic works. On the other hand, school administrators believe that teachers have the biggest responsibility for the application of curriculum and instructional programme. For the school administrators to perform their duties and responsibilities, primarily they must know the structure, content and process of the curricula. Therefore, all the school administrators should receive necessary education about curriculum in cooperation with universities.

Key Words:

Curriculum, Instructional Programme, School Administrator

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| KABUL VE ONAY | II |
| BEYANNAME | III |
| ÖNSÖZ | IV |
| ÖZET | V |
| ABSTRACT | VII |
| İÇİNDEKİLER | IX |
| TABLolar LİSTESİ | XIII |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | XIX |
| EKLER LİSTESİ | XX |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Alt Amaçları | 4 |
| 1.3.1. Araştırmanın Nicel Alt Amaçları | 4 |
| 1.3.2. Araştırmanın Nitel Alt Amaçları | 5 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi | 6 |
| 1.5. Sayıtlar | 7 |
| 1.6. Sınırlılıklar | 7 |
| 1.7. Tanımlar | 7 |
| 1.8. Kısaltmalar | 8 |
| İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR..... | 9 |
| 2.1. Eğitimin Anlamı | 9 |
| 2.2. İnfomal Eğitim | 13 |
| 2.3. Formal Eğitim | 14 |
| 2.3.1. Örgün Eğitim | 14 |
| 2.3.2. Yaygın Eğitim | 15 |
| 2.4 Öğrenme-Öğretme-Öğretim | 16 |
| 2.4.1. Öğrenme | 16 |
| 2.4.2. Öğretme | 17 |
| 2.4.3. Öğretim | 18 |
| 2.5. Okul Eğitimi | 20 |
| 2.6. Okul Yönetimi Stilleri | 29 |

| | |
|--|----|
| 2.6.1. Yetkeci Yönetim | 30 |
| 2.6.2. Koruyucu Yönetim | 30 |
| 2.6.3. Destekçi Yönetim | 31 |
| 2.6.4. Birlikçi Yönetim | 31 |
| 2.7. Okul Yönetiminin Önemi | 33 |
| 2.8. Okul Yöneticilerinin Tarihsel Süreçte Görevleri | 36 |
| 2.9. Okul Yöneticilerinin Eğitim-Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeri | 38 |
| 2.10. İlgili Araştırmalar | 42 |
| 2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 43 |
| 2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 47 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM | 50 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 50 |
| 3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu | 51 |
| 3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem | 51 |
| 3.2.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu | 54 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları/Teknikleri | 55 |
| 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları/Teknikler | 55 |
| 3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları/Teknikleri | 56 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 58 |
| 3.4.1. Nicel Verilerin Analizi | 58 |
| 3.4.2. Nitel Verilerin Analizi | 58 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR | 61 |
| 4.1. Nicel Verilere Ait Bulgu ve Yorumlar | 61 |
| 4.1.1. Birinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular | 61 |
| 4.1.2. İkinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular | 64 |
| 4.1.3. Üçüncü Nicel Alt Amaca Ait Bulgular | 65 |
| 4.1.4. Dördüncü Nicel Alt Amaca Ait Bulgular | 66 |
| 4.1.5. Beşinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular | 66 |
| 4.1.6. Altıncı Nicel Alt Amaca Ait Bulgular | 70 |
| 4.1.7. Yedinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular | 72 |
| 4.1.8. Sekizinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular | 73 |

| | |
|--|-----|
| 4.2. Karşılaştırmalı Analizlerin Bulgu ve Yorumları | 76 |
| 4.3. Nitel Verilere Ait Bulgu ve Yorumlar..... | 101 |
| 4.3.1. Birinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 101 |
| 4.3.2. İkinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 112 |
| 4.3.3. Üçüncü Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 127 |
| 4.3.4. Dördüncü Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 134 |
| 4.3.5. Beşinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 139 |
| 4.3.6. Altıncı Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 146 |
| 4.3.7. Yedinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 155 |
| 4.3.8. Sekizinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 167 |
| 4.3.9. Dokuzuncu Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 175 |
| 4.3.10. Onuncu Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 181 |
| 4.3.11. On Birinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular | 193 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 203 |
| 5.1. Sonuç Ve Tartışma | 203 |
| 5.1.1. Okul Yöneticilerinin En Önemli Sorumluluk Alanlarını Ne Olarak Gördükleri İle İlgili Sonuçlar..... | 203 |
| 5.1.2. Eğitim Programlarının Uygulanmasındaki Sorumluluk İle İlgili Sonuçlar..... | 204 |
| 5.1.3. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Uygulanması Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılımlarını Engelleyen UNSURLARA İLİŞKİN SONUÇLAR | 206 |
| 5.1.4. Okul Yöneticilerinin Gözünden, Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini Yöneticiler ve Öğretmenler Açısından Olumsuz Etkileyen Faktörlere Ait Sonuçlar | 209 |
| 5.1.5. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Uygulanması Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar, Sorunların Tespit ve Çözüm Şekilleri, Çözümde Destek Alınan Kişi ve Kurumlara Ait Sonuçlar | 212 |
| 5.1.6. Okul Yöneticilerine Göre, Öğrencinin Eğitim Programlarının Uygulanmasındaki Sorumluluklarının Neler Olduğu ve Bu Sürece Daha Verimli Katılması İçin Yapılması Gerekenlere Dair Sonuçlar..... | 216 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.7. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sıklıkla İşbirliği İçinde Oldukları İç ve Dış Paydaşlara Dair Sonuçlar..... | 217 |
| 5.1.8. Okul Yöneticilerinin, Eğitim Programlarının Başarısının Ölçütünü Ne Olarak Gördüklerine Dair Sonuçlar | 219 |
| 5.1.9. Aynı Tür Okullarda Aynı Eğitim Programı Uygulandığı Halde Okullar Arasındaki Başarı Farklılıklarının Nedenlerine Dair Sonuçlar | 219 |
| 5.2. Öneriler | 220 |
| 5.2.1. Bulgular ve Sonuçlara Yönelik Öneriler | 220 |
| 5.2.2. Gelecekte Yapılacak Yeni Çalışmalara Yönelik Öneriler | 221 |
| KAYNAKÇA | 222 |
| EKLER | 233 |
| ÖZGEÇMİŞ | 251 |

TABLolar LİSTESİ

| Tablo No | Sayfa No |
|--|-----------------|
| 1. Eski ve Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması | 12 |
| 2. Geleneksel ve Modern (Toplam Kalite Yönetimini Benimsemiş) Örgütlerin Özellikleri | 26 |
| 3. Eski ve Yeni Yaklaşımların Eğitim Kurumlarına Bakışları | 28 |
| 4. Yönetim Biçimlerinin Karşılaştırılması | 32 |
| 5. 2014-2015 Eğitim ve Öğretim Yılında Bartın İl ve İlçelerinde Görev Yapan Toplam Yönetici Sayıları ve Örneklem Grubu | 52 |
| 6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Örneklem Özellikleri | 53 |
| 7. Yöneticilerin Okullarındaki En Önemli Sorumluluk Alanları | 61 |
| 8. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öncelik Sırasına Göre Sorumluluğu Olan Kişi/Kurumlar | 62 |
| 8.1. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sorumluluğu olan “Diğer” Kişi/Kurumlar | 63 |
| 8.2. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öncelik Sırasına Göre Sorumluluğu Olan “Diğer” Kişi/Kurumlar | 64 |
| 9. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sıklıkla İşbirliği İçinde Bulunduğu İç Paydaşlar | 64 |
| 10. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sıklıkla İşbirliği İçinde Bulunduğu Dış Paydaşlar | 65 |
| 11. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecine Katılım Düzeyi | 65 |
| 12. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecine Katılımını Engelleyen En Önemli Unsur | 66 |
| 12.1. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecine Katılımını Engelleyen “Diğer” Unsurlar | 66 |
| 13. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Yöneticiler Açısından Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Sıralaması | 67 |
| 13.1. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Yöneticiler Açısından Olumsuz Etkileyen “Diğer” Faktörler | 68 |

| | |
|---|----|
| 14. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Öğretmenler Açısından | |
| Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Sıralaması | 68 |
| 14.1. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Öğretmenler Açısından | |
| Olumsuz Etkileyen “Diğer” Faktörler | 69 |
| 14.2. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Öğretmenler Açısından | |
| Olumsuz Etkileyen “Diğer” Faktörlerin Sıralanması | 70 |
| 15. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan | |
| Sorunları Tespit Şekli | 71 |
| 16. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecinde Karşılaştıkları | |
| Sorunları Çözüm Şekli | 71 |
| 16.1. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecinde Karşılaştıkları | |
| Sorunların “Diğer” Çözüm Şekilleri | 72 |
| 17. Yöneticilere Göre Eğitim Programlarının Başarısının Ölçütü | 72 |
| 18. Okul Yöneticilerinin Öğretim Programı Dışındaki Süreçlere Katılım Düzeyleri | 73 |
| 19. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması | |
| Konusunda Yeterli Bilgiye Sahip olmaları Hakkındaki Görüşleri | 77 |
| 20. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, | |
| Eğitim Programlarının Uygulanmasında Yeterli Bilgiye Sahip Olmaları | |
| Hakkındaki Görüşleri | 77 |
| 21. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasına | |
| Yeterli Zaman Ayırmaları Konusundaki Görüşleri | 78 |
| 22. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre | |
| Eğitim Programlarının Uygulanmasına Yeterli Zaman Ayırmalarına Yönelik | |
| Görüşleri | 78 |
| 23. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğretim Programları İçinde Yer Alan | |
| Kuramsal Bilgiler Yanında Öğrencilerin Uygulama, Deney, İnceleme | |
| Yapabileceği Ortamları Hazırlama Konusundaki Görüşleri | 79 |
| 24. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, | |
| Öğretim Programları İçinde Yer Alan Kuramsal Bilgiler Yanında Öğrencilerin | |
| Uygulama, Deney, İnceleme Yapabileceği Ortamları Hazırlamaya Yönelik | |
| Görüşleri | 79 |

| | |
|--|----|
| 25. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Anma, Kutlama Programları Düzenleme Konusundaki Görüşleri | 80 |
| 26. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Anma, Kutlama Programları Düzenlemeye Yönelik Görüşleri | 80 |
| 27. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Anma, Kutlama Programlarına Aktif Olarak Katılmaları Konusundaki Görüşleri | 80 |
| 28. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Anma, Kutlama Programlarına Aktif Olarak Katılmalarına Yönelik Görüşleri .. | 81 |
| 29. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Toplum Hizmeti Çalışmalarına Yeterince Zaman Ayırmaları Konusundaki Görüşleri | 81 |
| 30. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Toplum Hizmeti Çalışmalarına Yeterince Zaman Ayırmalarına Yönelik Görüşleri | 81 |
| 31. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Yarışmalar, Paneller, Seminerler Organize Etmeleri Konusundaki Görüşleri | 82 |
| 32. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Yarışmalar, Paneller, Seminerler Organize Etmelerine Yönelik Görüşleri | 82 |
| 33. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Yarışmalara, Panellere, Seminerlere Aktif Olarak Katılmaları Konusundaki Görüşleri | 83 |
| 34. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Yarışmalara, Panellere, Seminerlere Aktif Olarak Katılmalarına Yönelik Görüşleri | 83 |
| 35. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğrenci Kulüpleri Çalışmalarını Etkin Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlama Konusundaki Görüşleri | 84 |
| 36. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğrenci Kulüpleri Çalışmalarını Etkin Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlamaya Yönelik Görüşleri | 84 |
| 37. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğrencilere Yetiştirici ve Tamamlayıcı Kurslar Açma Konusundaki Görüşleri | 85 |
| 38. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğrencilere Yetiştirici ve Tamamlayıcı Kurslar Açmaya Yönelik Görüşleri | 85 |

| | |
|--|----|
| 39. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Her Çocuğun Eğitim İhtiyacına Odaklanmış Şekilde Zenginleştirilmiş Eğitsel Etkinlikler Yapılmasını Sağlama Konusundaki Görüşleri | 86 |
| 40. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Her Çocuğun Eğitim İhtiyacına Odaklanmış Şekilde Zenginleştirilmiş Eğitsel Etkinlikler Yapılmasını Sağlamaya Yönelik Görüşleri | 86 |
| 41. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Her Çocuğun Eğitim İhtiyacına Uygun Seçmeli Derslerin Açılmasını Sağlama Konusundaki Görüşleri | 87 |
| 42. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Her Çocuğun Eğitim İhtiyacına Uygun Seçmeli Derslerin Açılmasını Sağlamaya Yönelik Görüşleri | 87 |
| 43. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğrencilere Verilen Proje ve Performans Görevlerinin Öğrencinin İlgisi ve İsteği Doğrultusunda Verilmesini Sağlama Konusundaki Görüşleri | 88 |
| 44. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğrencilere Verilen Proje ve Performans Görevlerinin Öğrencinin İlgisi ve İsteği Doğrultusunda Verilmesini Sağlamaya Yönelik Görüşleri | 88 |
| 45. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilere Uygun Programların Hazırlanmasını (B.E.P Programları) Sağlama Konusundaki Görüşleri | 89 |
| 46. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilere Uygun Programların Hazırlanmasını (B.E.P Programları) Sağlamaya Yönelik Görüşleri | 89 |
| 47. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Esnasında Kullanılacak Olan Eğitim Öğretim Materyalleri (Kitap, Formlar, Araç-Gereç, Yazılı Ve Basılı Doküman... Vb) Konusunda Öğretmenlere Rehberlik Etmelerine Yönelik Görüşleri | 90 |
| 48. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Esnasında Kullanılacak Olan Eğitim Öğretim Materyalleri (Kitap, Formlar, Araç-Gereç, Yazılı Ve Basılı Doküman... Vb) Hakkında Öğretmenlere Rehberlik Etmelerine Yönelik Görüşleri | 90 |

| | |
|--|----|
| 49. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Süreçlerinde Yapılan Güncelleme ve Değişiklikleri Zaman Geçirmeden Öğretmenlerle Paylaşma Konusundaki Görüşleri | 91 |
| 50. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Süreçlerinde Yapılan Güncelleme ve Değişiklikleri Zaman Geçirmeden Öğretmenlerle Paylaşmaya Yönelik Görüşleri | 92 |
| 51. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Teknolojik Gelişmelerden Yararlanmaları Konusundaki Görüşleri | 92 |
| 52. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Teknolojik Gelişmelerden Yararlanmalarına Yönelik Görüşleri | 93 |
| 53. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Konusunda Öğretmenleri Geliştirici Eğitimler Düzenleme Hakkındaki Görüşleri | 93 |
| 54. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Hakkında Öğretmenleri Geliştirici Eğitimler Düzenlemeye Yönelik Görüşleri | 94 |
| 55. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Sıklıkla İç ve Dış Paydaşlarla Toplantılar Düzenleme Konusundaki Görüşleri | 94 |
| 56. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Sıklıkla İç ve Dış Paydaşlarla Toplantılar Düzenlemeye Yönelik Görüşleri | 95 |
| 57. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Rehberlik Servisi İle Eş Güdüm Halinde Çalışma Konusundaki Görüşleri | 95 |
| 58. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Rehberlik Servisi İle Eş Güdüm Halinde Çalışmaya Yönelik Görüşleri | 96 |
| 59. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Farklı Amaçları Olan Okul Türlerindeki En Önemli Görevi, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Birlikteliğin Sağlanması Olduğuna Yönelik Görüşleri | 96 |

| | |
|--|-----|
| 60. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Farklı Amaçları Olan Okul Türlerindeki En Önemli Görevi, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Birlikteliğin Sağlanması Olduğuna Yönelik Görüşleri | 97 |
| 61. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programları Konusundaki Uzmanlığının, Öğretmenlerin Okulu Geliştirme Etkinliğine Katkıda Bulunduğu Konusundaki Görüşleri | 97 |
| 62. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programları Konusundaki Uzmanlığının, Öğretmenlerin Okulu Geliştirme Etkinliğine Katkıda Bulunduğuna Yönelik Görüşleri | 98 |
| 63. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasının Yanı Sıra Program Geliştirme Konusunda da Koordinasyon Görevi Olduğuna Yönelik Görüşleri | 99 |
| 64. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasının Yanı Sıra Program Geliştirme Konusunda da Koordinasyon Görevi Olduğuna Yönelik Görüşleri | 99 |
| 65. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğretmenlerin Öğretimsel Becerilerinin Gelişmesi Doğrultusunda Etkili Bir Rehberlik Yapmaları Konusundaki Görüşleri | 100 |
| 66. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Öğretimsel Becerilerinin Gelişmesi Doğrultusunda Etkili Bir Rehberlik Yapmalarına Yönelik Görüşleri | 100 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil No | Sayfa No |
|---|-------------|
| 1. Eğitim Programlarının Uygulanmasındaki Sorumluluk | 102 |
| 2. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar | 113 |
| 3. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Tespit Şekli | 128 |
| 4. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Şekli | 135 |
| 5. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümünde Destek Alınan Kişi ve Kurumlar | 140 |
| 6. Eğitim Programlarının Başarısının Ölçütü | 147 |
| 7. Öğretim Programları Dışındaki Süreçlerde Yapılan Çalışmalar | 156 |
| 8. Öğretim Programı Dışındaki Süreçlerde Yapılan Çalışmaların Akademik Başarıya Katkısı | 168 |
| 9. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecinde Öğrencinin Rolü | 176 |
| 10. Eğitim Programlarının Uygulama Sürecine Öğrencinin Verimli Katılması İçin Yapılması Gerekenler | 182 |
| 11. Okulların Başarılarındaki Farklılığın Nedenleri | 194 |

EKLER LİSTESİ

| Ek | Sayfa |
|---|--------------|
| No | No |
| 1. Araştırmada Kullanılan Anket | 233 |
| 2. Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu | 239 |
| 3. Araştırmada Kullanılan Ankette “Diğer” Seçeneğini İşaretleyen Katılımcıların Bu Seçeneğe Yazdıkları Görüşleri..... | 240 |
| 4. Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizinde Oluşturulan ve Nvivo Programına Hazırlık İçin Kullanılan “Kod Tablosu”..... | 244 |
| 5. Kahvaltılı Sabahlar, Sağlıklı Yarınlar Projesi | 245 |
| 6. Yöresel Oynanan Çocuk Oyunları Projesi | 247 |
| 7. İpek Böceği Projesi | 249 |

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanın olduğu her yerde eğitim de vardır. Çünkü insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünebilmesi, merak etmesi ve bilgiye duyduğu açlıktır. Kendisini sürekli olarak geliştirebilme potansiyeline sahip olan insan zaman içerisinde bu bilgiye duyduğu açlığı gidermeye çalışmış ve bu oranda çevresini de etkilemiştir. Bu etkileşim sonucunda öğrenme ve öğrendiklerini öğretme süreci ortaya çıkmıştır.

Yeni yüzyılla birlikte, dünyada bilim ve teknoloji inanılmaz bir hızla gelişmiş ve bu gelişmenin doğal bir sonucu olarak da ülkeler gerek kültürel ve toplumsal, gerekse de ekonomik değişimler yaşamışlardır. Bunun yanında ülkelerin güç ve zenginlik algıları da değişmiş bilim ve teknoloji ile birlikte nitelikli insan gücü en büyük güç haline gelmiştir. Bu gücün ortaya çıkarılması kadar sürekliliği de ülkelerin varolmasında en önemli etmendir. Bu sürekliliği sağlamak toplumun içinde bulunduğu çağa uyumunu sağlamakla mümkündür. Bunun için, bilgi ve teknolojiyi bir çatı altında toplayarak nitelikli bireyler yetiştirmek gerekir. Geçen yüzyıla kadar eğitilmiş birey kavramı, bilginin nasıl elde edildiğinin önemi olmadan, mümkün olduğunca fazla bilgiyi kafasında depolayan kişi olarak tanımlanır; eğitime de daha çok var olan bilgi ve kültürel değerlerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak bakılırdı. Bugün ise eğitilmiş bireye; bilginin farkında olup buna ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi beyinde yapılandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yenilerini üretip bunları sorun çözmede kullanabilen kişi olarak bakılmaktadır. İşte bireydeki bu hızlı gelişimin lokomotifleri okullar, sürücüsü okul yöneticileri bunu harekete geçirecek güç de eğitimidir. Eğitim bu görevini eğitim programları aracılığı ile gerçekleştirir. Eğitim programı “*Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” (Demirel, 2012, 4) olarak düşünüldüğünde, eğitim programlarının tüm eğitim ve öğretimin çatısını oluşturduğu söylenebilir.

1.1. Problem Durumu

Bugün her alanda yaşanan çeşitlilik ve değişimin merkezinde okullar bulunmakla birlikte, okullar üzerinde karar verici konumunda bulunan okul yöneticilerine, toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde önemli sorumluluklar düşmektedir. Toplum, “*Irk ya da kültürce birbirine oldukça benzer olan, az ya da çok belirli ortak çıkarları bulunan ve bunlar uğrunda işbirliği yapan insanlardan oluşan herhangi bir küme*” olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000, 1059). Başka bir tanımda ise toplum, “*aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011, 2369). Her iki tanımın temelinde de bireylerin ortak çıkarları ve birlikte yaşama arzuları vardır. Birlikte yaşam beraberinde çeşitli yasaklar ve kurallar getirir. Toplum bu yasak ve kurallar sayesinde yaşamı düzenlerken bir yandan da içinde bulunduğu çağa göre kendini yeniden yapılandırmalıdır. Toplumun içinde bulunduğu çağa uyumunu sağlayacak, bilgi ve teknolojiyi bir çatı altında toplayarak nitelikli bireyleri yetiştirecek tek güç de eğitimidir. Eğitim bunu gerçekleştirirken güç aldığı iki önemli kaynaktan biri eğitim programları ise diğeri eğitim çalışanlarıdır.

Günümüz dünyasında bilim ve teknoloji baş döndürücü bir hızla gelişmekte ve bu gelişmenin itici gücünü oluşturan okulların yönetiminde klasik yönetici anlayışı yeterli gelmemektedir. Okulların yetkinliklerini topluma yansıtma en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Yönetici, “*resmi ya da özel bir kurum ya da kuruluşun başında ve yönetim sorumluluğu taşıyan kimse*” (Öncül, 2000, 1207) olarak düşünüldüğünde okul yöneticisi “*bir okulun ya da okul türünün yönetici başı ve mesleki önderi*” (Öncül, 2000, 819) veya okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını şeklinde tanımlanabilir. Yöneticiler okulun işleyişinden, eğitim programlarının uygulanmasına kadar geniş bir yelpazede çalışmak zorundadır. Eğitim programları ne kadar iyi olursa olsun ve ne kadar geliştirilirse geliştirilsin sonuçta öğretmen ve yöneticilerin elinde hayat bulmaktadır. Diğer deyimle resmi programların, işlevsel programlara dönüşmesinde öğretmenlerin olduğu kadar, yöneticilerin de sorumlulukları vardır. Günümüzde okul yöneticisi kavramının yerini liderlik kavramı almıştır ve özellikle ‘öğretimsel liderlik’ ve ‘eğitimsel liderlik’ okul yöneticilerinden beklenen liderlik özelliklerinin başında gelmektedir. Cuban (1988, 21) “liderlik etme” ve “yönetme” kavramlarını birbirinden ayırmış, yönetmeyi mevcut yapıyı etkin ve etkili bir şekilde sürdürmek olarak ifade ederken, yönetmede liderlik becerilerinin sık sık sergilendiğini fakat asıl amacın değişimden ziyade mevcut düzeni

sürdürmek olduğunu söylemektedir. Okulların etkili, öğrencilerin başarılı olması için, okul yöneticileri, öğretim liderliği rollerini etkili şekilde gerçekleştirmek zorundadırlar. Başarı, göreceli bir kavram olmakla birlikte günlük hayatımızda sıkça karşı karşıya kaldığımız bir durumdur. Başarı kavramının göreceliliği kavramın neye, kime, ve benzeri unsurlara göre değişmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla başarıda en önemli ve en belirleyici unsur, bireyin veya başkasının ortaya koyduğu hedeftir. Başarının, “*istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme*” (Öncül, 2000, 118) olduğu düşünüldüğünde, bu hedef ne kadar net olursa başarı da o kadar somut olur. Bir okulun, “*yöneticisi kadar başarılı ya da başarısız olacağı*” düşüncesi öğretimsel liderlik anlayışının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2014, 280). Başarılı olmanın en büyük getirilerden birinin de bireye toplum içinde kazandırdığı statü olduğu unutulmamalıdır.

Eğitim programlarının başarılı olması, tüm sürecin geçerli ve güvenilir bir ortamda yapılmasına bağlıdır. Bu durum programın tüm süreçlerinden objektif sonuçların alınmasını sağlar. Bu nedenle programların uygulanacağı okulların her yönü ile bu programa göre yapılandırılması gereklidir. Bu yapılandırmayı gerçekleştirecek kişiler de okul yöneticileridir. Yönetim, “*toplumsal gereksinmelerin bir kısmını karşılamak üzere kurulan bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insan gücünü ve diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci*” (Başaran, 1984, 44) olarak düşünüldüğünde toplumsal gereksinmelerin değişmesi, önceden belirlenen amaçların da değişmesine, bu da yöneticilerin görevlerinin amaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla 2000’li yıllardaki bir okul yöneticisinin üstlendiği görevler ile 1950’lerdeki bir okul yöneticisinin üstlendiği görevler oldukça farklılık göstermektedir. Görevlerin değişmesindeki en büyük etmen çağın getirdiği zorunlulukların yanında, istediği insan modelidir. Okul yöneticilerinin rolleri üzerine yapılan araştırmalar da okul yöneticilerinin en büyük sorumluluk alanlarının program geliştirme ve uygulama olduğunun farkında olduklarını fakat en fazla zamanı bürokratik işlere ayırdıklarını göstermektedir (Griffin, 1993, s. 29 akt Gümüşeli, 1996, 202). Bu durum eğitim programlarının başarıya ulaşmasında büyük bir sorun oluşturmakta, aynı zamanda öğrenci başarısına da engel olmaktadır. Can’ a göre (2007, 229) eğitim araştırmacıları da, yöneticilerin öncelikle eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetlere öncelik vererek kurumlarındaki eğitimin kalitesini geliştirmeleri gerektiği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Çünkü yöneticilerin yönetmelik ve mevzuatla ilgili yaptıkları tüm işlemler eğitim ve öğretimin sorunsuz yapılması üzerine olup tamamen

eğitim ve öğretime yardımcı niteliktedir. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kendi bakış açılarına göre eğitim programlarının uygulanmasındaki görev ve sorumluluklarının neler olduğu ve farkındalık düzeyleri problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada eğitim çalışanlarından okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanmasındaki görev ve sorumluluklarının neler olduğunu kendi bakış açılarına göre ortaya koymaları amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1.3.1 Araştırmanın Nicel Alt Amaçları

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik sekiz alt amaç belirlenmiştir.

1-Okul yöneticileri en önemli sorumluluk alanlarını ne olarak görmektedir?

2-Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla işbirliği içinde oldukları i ve dış paydaşlar hangileridir?

3-Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulama sürecine katılım düzeyleri nedir?

4-Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulama sürecine katılımını engelleyen unsurlar nelerdir?

5-Okul yöneticilerine göre, eğitim programlarının uygulanması sürecini, yöneticiler ve öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?

6-Okul yöneticileri, eğitim programlarını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların tespitinde ve çözümünde nasıl bir yol izlemektedir?

7-Okul yöneticileri, eğitim programlarının başarisının lt olarak neyi görmektedir?

8-Okul yöneticilerinin ğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeyleri nedir?

1.3.2 Araştırmanın Nitel Alt Amaçları

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik on bir alt amaç belirlenmiştir.

1- Okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanması konusunda en önemli sorumluluğu kimde görmektedir? Bunun nedeni nedir?

2- Okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?

3- Okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunları nasıl tespit etmektedir?

4- Okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasında karşılaştığı sorunları nasıl çözmektedir?

5- Okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasında karşılaştığı sorunların çözümünde kişi ve kurumlardan yardım almakta mıdır?

6- Okul yöneticileri eğitim programlarının başarısının ölçütünü ne olarak görmektedir?

7- Okul yöneticileri eğitim programlarının öğretim programları dışındaki diğer süreçlerinde nasıl çalışmalar yapmaktadır?

8- Okul yöneticilerinin eğitim programlarının öğretim programları dışındaki diğer süreçlerinde yaptıkları çalışmaların, öğrencilerin akademik başarısına etkisi olup olmadığı yönündeki düşünceleri nelerdir?

9- Okul yöneticilerine göre, öğrencinin eğitim programlarının uygulanmasında ki, sorumlulukları nedir?

10- Okul yöneticilerine göre, öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için neler yapılabilir?

11- Okul yöneticilerine göre, aynı tür okullarda aynı eğitim programı uygulandığı halde okullar arasındaki başarı farklılıklarının nedeni nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim programlarının uygulanması, sorunları, başarısı ile ilgili literatür taraması yapıldığında bu araştırmalar da çoğunlukla öğretmen görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Halbuki eğitim kurumlarında öğretimi planlamadan, kaynak sağlamaya, kurum kültürü oluşturmaktan okulun vizyon ve misyonunun belirlemeye kadar farklı liderlik rollerine bürünen okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde de önemli sorumlulukları vardır.

Okul yöneticilerinin asıl görevi, uygulaması gereken eğitim programıdır. Yönetimin diğer süreçlerdeki tüm görevleri eğitim programının uygulanmasına destek sağlamaktır. “Okulun eğitim programı, bir işletmenin üretim planı gibidir” (Başaran, 2008, 331). Eğitimin amacına ulaşması için öğrencilerin okulda yapacakları her etkinlik eğitim programının bir parçasıdır. Bu etkinlikler sadece öğretim boyutunda olmayıp kulüp çalışmalarından anma, kutlama Programlarına, yetiştirici tamamlayıcı kurslardan sosyal etkinliklere kadar geniş bir yelpazede yapılan eğitsel faaliyetlerde eğitim programlarının içerisinde yer almaktadır. “Bu faaliyetler nitelik ve çeşitlilik yönünden öğrencilere derslerin gerektirdiği eğitim etkinliklerinden daha zengin eğitim yaşantılarını kazandırabilir” (Başaran, 2008, 331).

Okul yöneticilerinin rolleri üzerine yapılan araştırmalar da okul yöneticilerinin en büyük sorumluluk alanlarının program geliştirme ve uygulama olduğunun farkında olduklarını fakat en fazla zamanı bürokratik işlere ayırdıklarını göstermektedir (Griffin, 1993, s. 29 akt Gümüşeli, 1996, 202). Bu durum eğitim programlarının başarıya ulaşmasında büyük bir sorun oluşturmakta, aynı zamanda öğrenci başarısına da engel olmaktadır. Bu çalışma, okul yöneticilerinin eğitim programları konusundaki bilgi ve görüşlerini ortaya koymak, programların uygulanması boyutunda ortaya çıkan aksaklıkları belirleyerek bunun nedenlerini ortaya çıkarmak ve yöneticilerin bu konudaki görev ve sorumluluklarını belirleyerek, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine dönük hazırlanacak hizmet içi eğitimlerin, eğitim programlarının düzenlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, yöneticilerin programların uygulanmasındaki görev ve sorumluluklarını yine kendi bakış açılarından ortaya koyması açısından ülkemizde var olan literatür boşluğunun doldurulmasına katkıda bulunurken yapılacak diğer araştırmalara da kaynak oluşturacaktır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan tüm yöneticilerin araştırma konusu hakkında verdikleri tüm bilgi ve cevaplarda samimi oldukları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma

1. 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı ile,

2. Bartın ili ve ilçelerinde ki, ilkokul, ortaokul ve liseler de görev yapan ve araştırmaya katılan 213 okul yöneticisi ile,

3. Yöneticilerin anket ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusundaki görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yönetim: Toplumsal gereksinmelerin bir kısmını karşılamak üzere kurulan bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insan gücünü ve diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci (Başaran, 1984, 44).

Yönetici: Resmi ya da özel bir kurum ya da kuruluşun başında ve yönetim sorumluluğu taşıyan kimse (Öncül, 2000, 1207).

Okul Yöneticisi: Bir okulun ya da okul türünün yönetici başı ve mesleki önderi (Öncül, 2000, 819).

Okul Yöneticileri: Okullardaki Müdür, Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcıları

Eğitim programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2012, 4).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersi öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği (Demirel, 2012, 6).

1.8. Kısaltmalar

Ş.Ö.K: Şube öğretmenler kurulu

T.E.O.G: Temel Eğitimden Orta öğretime geçiş sınavı

Y.G.S: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

L.Y.S: Lisans Yerleştirme Sınavı

R.A.M: Rehberlik Araştırma Merkezi

P.D.R: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

F.A.T.İ.H PROJESİ: Fırsatları Artırma Teknolojisi İyileştirme Hareketi

T.D.K: Türk Dil Kurumu

T.Ü.B.İ.T.A.K: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

K.P.S.S: Kamu Personeli Seçme Sınavı

M.E.B: Milli Eğitim Bakanlığı

R.G: Resmi Gazete

M.G.Y.G.M: Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde konuya açıklık kazandırması amacıyla, eğitim ve eğitimin alt bileşenlerine ait tanımlar, okul yönetim türleri, okul yönetiminin önemi ve tarihsel süreçteki görevleri ve yöneticilerin programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki sorumlulukları konusunda özet bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca yurt içi ve yurt dışında araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalar da, bu bölümde yer verilecek diğer unsurlardır.

2.1. Eğitimin Anlamı

Eğitimin çok yönlü olması tek tanım altında toplanmasını oldukça zorlaştırmaktadır. Bunun en büyük nedeni bilim insanlarının kendi çalışma alanları doğrultusunda eğitimin değişik yönlerine vurgu yaparak onu tanımlamaya çalışmalarıdır (Altuntaş, 2007, 13). Örneğin, sosyologlar eğitimi bireyin içinde bulunduğu topluma ayak uydurması olarak tanımlarken, psikologlar insanların potansiyel gücünü kullanma ve çevresine uyarlanma yeteneği olarak tanımlar. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2011, 761) eğitim, “*çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli, bilgi beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etmek*” şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde bunların beş grupta toplandığı görülür. Öncül’de eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğünde (2000, 391) eğitimi beş yönü ile tanımlamanın daha gerçekçi olacağını söylemektedir. Bu yönler;

Bir eylem, bir süreç olarak eğitim:

Birey açısından bakıldığında, insanın kendisi ya da başka biri üzerinde, bilinçli olarak istenen davranış değişikliklerini yapmak üzere etkide bulunması sürecidir. Bu bir anlamda verilen eğitim demektir. Toplum açısından bakıldığında ise bireyde değiştirilmesi gereken davranışlar değer yargılarına göre olacağından, eğitim süreci, kültür kalıtımının aktarılması sürecidir. Bu süreç örgün ve yaygın eğitimle, okul içi ve okul dışı eğitimi ile olur.

Bir sonuç ya da ürün olarak eğitim:

Birey açısından bakıldığında yaşamın herhangi bir aşamasında, o ana kadarki davranış değişikliklerinin tümü ya da birikimi anlamına gelir. Davranış değişiklikleri arttıkça bireyde doğuştan getirdiği yeteneklerini geliştirmiş olur. Bunun bir sonucu olarak da eğitim bireyin toplumdaki yerini, rolünü ve sınıfını da değiştirir, onu bilinçlendirir. Birey eğitimi ile toplumsallaşmış, kişilik elde etmiş ve genel olarak topluma uymuş olur. Toplum açısından bakıldığında ise eğitim yolu ile toplum kendini korur ve sürekliliğini sağlar.

Toplumsal ya da siyasal bir düzen ya da örgüt olarak eğitim:

Eğitim denince çoğunlukla, bir toplum örgütü ya da düzeni anlaşılır. Türk eğitimi denildiği zaman o ülkenin örgün eğitim kurumları anımsanır. En ufak yapı taşı okul olan bu örgüt bakanlık iç örgütünden başlayarak yatay ve dikey olarak her tür okul ve kurumu kapsar.

Bilim dalı ya da bilim alanı olarak eğitim:

Eğitim, özellikle eğitim öğrenimi veren yükseköğrenim kurumlarında bir öğretim dalı ya da uzmanlık alanıdır.

Bir çalışma alanı ya da uğraş olarak eğitim:

Eğitim, toplumların en eski ve en kalabalık uğraş ya da uzmanlık alanlarından biridir. Bu mesleğin üyelerinin çoğunluğunu yatay ya da dikey düzeyde görev almış öğretmenler oluşturur.

Eğitim, bireyin doğumundan başlayarak ölümüne kadar devam eden bir süreç olduğundan içerisinde her türlü sosyal, kültürel, siyasal ve kişisel boyutları da aynı anda bulundurulur. Bu boyutların birbirleri ile etkileşimleri eğitimin tanımının tek pencereden yapılmasını zor bir hale getirir.

Her toplumun kendi normlarına uygun bireyleri yetiştirebilmesi için milli bir eğitim politikası vardır. Fidan (1996, 7) toplumların kendilerine uygun olan birey modelini yine kendilerine uygun eğitim süreci içinde yetiştirdiklerini bu sayede bireyleri tesadüflerden ve kültürlemenin gelişi güzel etkilerinden koruduklarını söylemektedir.

Toplum ve birey açısından bakıldığında tarihsel süreç içerisinde eğitim, farklı yaklaşımlardan etkilenmiştir. Bu yaklaşımların doğal bir sonucu olarak eğitimin tanımı

değiştirdiği gibi, kavram ve amaçları da değişmiştir (Güneş, 2014, 5). Bu yaklaşımların eğitim anlayışları kısaca şöyledir.

Geleneksel yaklaşımda eğitim: Bu yaklaşımın temelinde bilgi aktarma vardır. Mevcut bilgiler öğrencilere net ve açık şekilde aktarılır. Bu yaklaşımda bilginin aktarılması kadar niteliği de önemlidir (Güneş, 2014, 5).

Davranışçı yaklaşımda eğitim: Bu yaklaşımın temelinde davranış değişikliği vardır. Bireyin bu davranış değişikliğini, amaçlanan doğrultuda kendi yaşantısı içinde gerçekleştirmesi gerekir. Bu yaklaşımda pekiştirme, tekrar, güdüleme, önemli bir yer tutar (Fidan ve Erden, 1991, 167-168). Bu yaklaşım davranış bozukluklarının sebebini yanlış koşullamalar olarak görür ve bunun düzeltilmesinde ceza unsurunu kullanır. Bu yaklaşımın en belirgin özelliklerinden biri de açıkça gözlenip ölçülemeyen şeylerin bilimsel olarak incelenemeyeceğidir.

Bilişsel yaklaşımda eğitim: Bu yaklaşımın temelinde bilgiyi zihinde şemalaştırma olup öğrenci, bilgiyi alan ve işleyen bir bilgisayara benzetilmiştir. Bu yaklaşımda dışarıdan alınan bilgiler kısa süreli bellekte işlendikten sonra kodlanarak uzun süreli belleğe gönderiler ve orada depolanır (Güneş, 2014, 5). Köseoğlu ve Kavak'da (2001, 140) bilgiyi depolamada şemaların kullanıldığını ve bu şemaların rastgele olmadığını söylemekle birlikte bu şemaların, öncelikli görevlerinin önceki bilgileri organize edip, bu sayede bireyin çevresindeki problemleri anlamada ve çözmede kullandığını belirtmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımda eğitim: Bu yaklaşımın temelinde öğrenmeyi öğretme vardır. Bireyin zihnindeki ön bilgilerle yeni edinilen bilgilerin birleştiği, anlamlandırıldığı ve zihinde yapılandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2014, 5). Gürol'a (2012, 357) göre bu yaklaşımı diğerlerinden ayıran en önemli özelliği bilginin doğasını ve kaynağını incelemesidir. Bu yaklaşımın merkezinde öğrenci vardır.

Günümüzde ulaşılan yeni bilgiler ve yaklaşımlar nedeniyle eğitim, öğretim, öğrenme, öğretme, okul, öğretmen, öğrenci, yönetici kavramlarının yazılışları değişmeye de anlamları değişime uğramıştır (Şahin, 2004, 1). Eski ve yeni yaklaşımlardaki bu değişimlerin öne çıkanları Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Eski ve Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

| Eski Yaklaşımlar | Yeni Yaklaşımlar |
|---|--|
| Bilgi, sabit ve kesindir. | Bilgi, dinamik ve sürekli değişkendir. |
| Bilgi gelecekte kullanmak için verilir. | Bilgi, yeni bilgiler üretmek için kaynaklık eder. |
| İletişim tek yönlüdür. | Karşılıklı iletişim vardır. |
| Öğretmen, bilgiyi aktaran kaynak ve sınıfta temel otoritedir. | Öğretmen, öğrencilerin bilgiye ulaşmasında rehberlik eder. |
| Öğrenci başarısının değerlendirilmesi sonuç odaklıdır. | Öğrenci başarısının değerlendirilmesi süreç odaklıdır. |

Eski ve yeni yaklaşımlar incelendiğinde eğitimin amacı, içinde bulunulan çağa göre yeniden şekillenmekte bilgi aktarma olarak tanımlanan eğitim, bu süreç içinde köklü bir değişikliğe giderek bireyin karar verme, sorun çözme, iletişim becerileri geliştirmeyi esas alan bir yapıya dönüşmektedir.

Fidan, (1996, 4) eğitimi, “*En geniş anlamı ile eğitim, toplumdaki kültürleme sürecinin bir parçasıdır*” şeklinde tanımlarken, kültürlemeyi “*Toplumun, bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesi*” şeklinde ifade etmiştir. Kültürleme süreci içerisinde bireyin toplum içinde kendiliğinden oluşan bireysel öğrenmeleri olduğu gibi amaçlı olarak yapılan öğrenmeleri de vardır. Demirel’de (2006, 8) kültürlemeyi üçe ayırmaktadır.

1. Zoraki Kültürleme: Kültürel değerlerin bireyin isteği dışında zorla kabul ettirilmesi sürecidir. Tek yönlü bir etkileşim vardır (Zorla isim ya da din değiştirme, bir toplumun diğer toplum üzerindeki baskısı).

2. Gelişi Güzel Kültürleme: Kültürel değerlerin bireylere gelişi güzel yollarla kabul ettirilmesi sürecidir (Dini bilgilerin gelişi güzel yollarla öğretilmesi).

3. Kasıtlı Kültürleme: Kültürel değerlerin planlı ve kasıtlı bir şekilde bireylere aktarılması sürecidir (Okullarda yapılan her türlü eğitim).

Hangi tür kültürleme olursa olsun sonuçta birey, kültürel değerlerin kendisine aktarılması ile karşı karşıya kalır. Burada önemli olan bu sürecin sonunda ortaya çıkan kazanımların birey tarafından kabul edilerek, kendisinde bir farkındalık oluşturmasıdır.

Bireyin kültürlenmesi önce kendinde başlar sonra genele yayılır. Toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçası olan eğitimin ilk verildiği kurum toplumların çekirdeğini oluşturan ailedir. Ailede verilen bu eğitim planlı ve programlı olmamasına rağmen bireylerin gerek kişilik gerek mesleki hayatlarına önemli ölçüde etki eder. Bireyin, çevresi ve çevresindekilerle kurduğu her türlü iletişimin içinde, günlük hayatta, ailede, akran gruplar arasında, medyada, değişik ortamlarda bu kültürlenme süreci yaşanır. Kültürlemenin kendiliğinden oluşan ve bireysel öğrenmeleri kapsayan bu bölümü, bireyin doğumuyla başlar, ölümüne kadar devam eder.

2.2. İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim amaçlı, planlı bir eğitim olmayıp yaşam içinde kendiliğinden oluşan gelişmiş güzel bir yapıya sahiptir. Birey çevresinde kurduğu iletişim ve etkileşimle yeni davranışlar geliştirir. Bu davranışlar olumlu olabileceği gibi olumsuzda olabilir (sigara içmek, ...vb). İnfomal eğitim sürecinde gözlem ve taklit iki önemli öğrenme yoludur (Fidan, 1996, 6). Usta-çırak ilişkisi infomal eğitime en iyi örnektir. Önceleri infomal eğitim ile yürütülen öğretim, toplumların büyümesi, çeşitlenmesi ve teknolojilerin gelişmesi ile bireylerin yetişmesinde yeterli olamamış bunun üzerine planlı, programlı ve amaçlı bir eğitim yeri olan okullar kurulmuştur. Görgeç (2013, 6) infomal eğitimin özelliklerini;

1-Yazılı olarak önceden belirlenen amaca dönük olmayıp, yaşam içerisinde tesadüfi etkinliklere dayanır.

2-Eğitim profesyonel kişilerce verilmez.

3-İstendik davranışların yanında istemeyen davranışlarda kazandırılabilir.

4-Öğrenme ağırlıklı olarak model alma ve gözlem yoluyla gerçekleşir.

5-Planlı ve programlı olmadığı için program geliştirme sürecinden de bahsedilemez, şeklinde sıralamıştır.

Hangi eğitim yaklaşımı olursa olsun eğitimin merkezinde bireyin en iyi şekilde yetiştirilmesi bulunmaktadır. İlk çağlarda eğitim, yaşamın içinde kendiliğinden oluşarak bireylerin temel gereksinimlerinin karşılanması iken, daha sonraları genellikle taklit ve gözlemlenilen bu bilginin yeterli, mutlak ve her zaman geçerli olmamasının yanı sıra bilginin temel yapısındaki değişiklikler eğitimin bir program çerçevesinde planlı olarak yapılmasını zorunluluk haline getirmiştir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli

kısmını oluşturmakla birlikte bireyleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlarda bulunmaktadır. Bu kurumların yanında başta aile olmak üzere, İş yerinde, insanların çeşitli amaçlar için oluşturdukları gruplar içinde de eğitim vardır.

2.3. Formal Eğitim

Formal eğitim önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde ve planlı olarak yapılır. Bir amacının olmasının yanında uzman kişilerin rehberliğinde, öğretim yoluyla gerçekleşir. Boydak Özan, (2012, 3) formal eğitimi “*planlı eğitim etkinlikleri*” olarak tanımlarken Altuntaş’ da (2007, 18) formal eğitimin öne çıkan özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1-Belli bir amaca yöneliktir.

2-Eğitim profesyonel kişilerin eliyle yürütülür.

3.Eğitim kontrol altında özel bir çevre içinde yürütülür.

4-Eğitim sürecinin her aşaması değerlidir.

5-Planlı ve programlı olduğu için program geliştirme çalışmaları yapılabilir (Görgeç, 2013, 7).

Okullardaki eğitim formal olmakla birlikte okul dışında da kişilere çeşitli sektörlerde bir meslek edindirmek veya mesleklerinde gelişimlerini sağlamak amacıyla gerek halk eğitim merkezleri ve hizmet içi eğitim merkezleri gerekse özel teşebbüslerce açılan kurslar birer formal eğitim örnekleridir. Formal eğitim, örgün ve yaygın eğitim kurumlarınca yürütülmektedir.

2.3.1. Örgün Eğitim

Altuntaş (2007, 20) örgün eğitimi “*birbirine dayalı hiyerarşik, eğitim kademelerinden oluşan, belli yaş gruplarının devam edebileceği, amaçları ve zorunlu olup olmadığı yasalara dayalı olarak belirlenmiş eğitim biçimi*” şeklinde tanımlamıştır. Örgün eğitim, okul öncesi öğretim, ilköğretim, orta öğretim, yükseköğretim kademelerinden oluşur. Bu kademelerde genel, mesleki ve teknik eğitim programları uygulanır. Görgeç (2013, 7) örgün eğitimin özelliklerini:

1-Belli yaş grubu bireylere yöneliktir.

2-Aşamalılık özelliği taşır.

3-Düzenli ve uzun sürelidir.

4-Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak düzenlenen eğitim programları ile yürütülür, şeklinde sıralamıştır.

Örgün eğitimi oluşturan kurumların amaçları incelendiğinde, bu amaçların büyük bir çoğunluğunun genel ve hazırlayıcı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu yapı beraberinde uzun süreli ve aşamalı bir eğitimi gerektirir.

2.3.2. Yaygın Eğitim

Belli bir yaş gurubundaki bireylere yönelik olmayıp, her yaş grubundaki bireyleri içerisine alan, formal bir eğitim uygulamasıdır. Taynaz (1978, 6 akt Fidan ve Erden, 1991, 13) yaygın eğitimi; *“örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinme duydukları alanlarda yapılan eğitim”* olarak tanımlamıştır. Güneş’te (2014, 11) yaygın eğitimin, örgün eğitimin içinde olmadığını ve onun boş bıraktığı alanları tamamlamakla birlikte hiyerarşik bir yapısının da bulunmadığını söylemektedir. Görgeç (2013, 8) yaygın eğitim özelliklerini;

1-İlgi, istek ve ihtiyaç duyulduğunda gerçekleştirilir.

2-Her yaş gurubuna açıktır.

3-Formaldır.

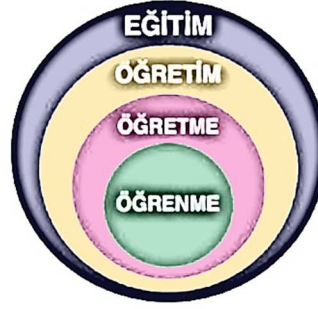
4-Yaşam boyu yapılan bir eğitim etkinliğidir.

5-Örgün eğitimi destekleyici, tamamlayıcı bir rol oynayabilir, şeklinde sıralamıştır.

Yaygın eğitimin en önemli özelliği, kısa süreli olmasının yanında amaçlarının daha özel olmasıdır. Yaygın eğitim kurumlarında yapılan eğitim, çoğunlukla tekrardan ibarettir.

Formal ve informal eğitim, birbirinin içerisine girmiş bir yapıya sahip olsa da ikisi arasında belirgin farklar ve benzerlikler bulunmaktadır. Her iki eğitimin de temelinde bireyin öğrenmesi ve kendini geliştirmesi bulunmakla birlikte, formal eğitimin planlı ve programlı olması, alanında uzmanlaşmış profesyonellerce yapılması informal eğitimin ise kontrolsüz öğrenmelere neden olması, eğitim ortamının önceden belli olmaması gibi unsurlar, iki eğitim arasındaki en büyük farkları oluşturmaktadır.

Eğitim kavramının anlaşılabilmesi için bu kavramın içerisinde bulunan bazı unsurların da tanımlanması gerekir. Eğitim bir süreç olup bu sürecin sağlıklı yürümesi, eğitimi meydana getiren unsurların birbirleriyle uyumlu çalışmasına ve net olarak anlaşılmasına bağlıdır. Eğitim kavramının içini dolduran unsurlar ile bunlar arasındaki uyum ve etkileşim aşağıdaki şekilde olduğu gibi tanımlanabilir.



2.4. Öğrenme-Öğretme-Öğretim

Bu üç kavram birbiriyle çok sıkı etkileşimde bulunan bir yapıya sahiptir. Eğitim sürecinin gerçekleşmesinde öğrenme ve öğretme vardır. “*Öğretmede öğreticinin, öğrenmede ise öğrenenin ağırlığı fazladır.*” (Fidan ve Erden, 1991, 20). Öğretimde mekan, plan, kontrol, örgütlenme kavramları öne çıkar.

2.4.1. Öğrenme

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği, düşünme yeteneğinin yanı sıra öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrenmenin, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde psikologların çoğu birleşmiştir (Fidan, 1996, 10). Öğrenmenin olabilmesi için öncelikle bir davranış değişikliğinin olması, sonra edinilen davranışın kalıcı olması gerekir. Davranış değişikliği üç şekilde olabilir (Erden 1998, 19).

1-Birey hiç göstermediği bir davranışı göstermeye başlayabilir.

2-Var olan davranışı değiştirebilir.

3-Daha önce öğrendiği yanlış davranışı düzeltebilir.

Erden (1998, 19) öğrenmenin “*kendiliğinden*” ve “*yönlendirilmiş*” olmak üzere iki türlü meydana geldiğini söylemekte ve bunları şu şekilde ifade etmektedir;

1. Kendiliğinden Öğrenme: Bireyin bizzat kendi kendine yaptığı bir eylem ya da yaşantı sonucu meydana gelen davranış değişikliklerini kapsar. Bireyin yaşantısını sürdürebilmek için yaptığı günlük davranışların büyük çoğunluğu kendiliğinden öğrenmedir. “*Kendiliğinden öğrenme kasıtlı ya da kasıtsız olabilir*” (Erden 1998, 19).

2. Yönlendirilmiş Öğrenme: Bu tip öğrenmede öğrenmeyi sağlayacak ortamı yaratan bir başka kişi ya da araç vardır. Bu öğrenme bir eğitim süreci sonunda meydana gelir

Öğrenme kavramının tanımı çok farklı şekilde yapılmaya çalışılmışsa da eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu “*yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği*” tanımı üzerinde birleşmişlerdir (Fidan ve Erden, 1991, 21). Erden (1998, 18) öğrenme ürünü davranışların bilişsel, duyuşsal, psiko-motor olmak üzere üç türlü olduğunu söylemektedir.

1. Bilişsel Davranışlar: Zihinsel faaliyetlerin önem taşıdığı davranışlardır. Çeşitli konularda edindiğimiz bilgiler bu alandaki öğrenmelerdir.

2. Duyuşsal Davranışlar: Çevremizde çeşitli olaylara karşı gösterdiğimiz sevmeye, korkma gibi duygular bu alandaki öğrenmelerdir.

3. Psiko-motor Davranışlar: Bireyin duyu organları ve kas sisteminin koordinasyonlu çalışmasını gerektiren davranışlardır. Koşma, oynama bu alandaki öğrenmelerdir.

Öğrenme kavramının özüne bakıldığında birbiriyle ilişkili üç unsur öne çıkar. Öğrenme için mutlaka bir davranış değişikliğinin olması, bu değişikliğin bireyin kendi yaşantısı içinde gerçekleşmesi ve gerçekleşen bu davranışın kalıcı olması gerekir. Bir bakıma öğrenme parmak izi gibi kişiye özgüdür. Bireyde bu öğrenmeyi başlatmanın yanında devamını sağlayacak ve öğrenme süreçlerinde bireye gereken desteği verecek planlı etkinliklere ihtiyaç vardır. Bu planlı etkinliklerin tümü öğretme süreçleri içinde yer alır.

2.4.2. Öğretme

Fidan ve Erden (1991, 22) öğretmeyi, öğrenmeyi sağlama etkinliklerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Öğretme, amacı olan planlı bir etkinliktir. Sosyal yaşantı içinde bireye öğrenme etkinliğini sunan birçok kişi ve araç vardır. Anne, baba, arkadaşlar, iletişim araçları bunlardan bazılarıdır. Öğrenme, öğrenenin kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu gerçekleştirme seçilmiş ve kontrollü bir ortam içinde öğretme yoluyla yapılır (Fidan, 1996,

11). Öğretme sürecinin gerçekleştiği kontrollü ortamlar okullar olup, burada gerçekleşen tüm öğretme etkinlikleri, eğitimin öğretim boyutudur.

2.4.3. Öğretim

Fidan ve Erden (1991, 22) Öğretimi “Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri” şeklinde tanımlamaktadır. Öğretim formal bir eğitimidir. Çünkü öğretim sürecinde yapılacak tüm etkinlikler önceden planlanır ve bu plan çerçevesinde yürütülür. Erden’ e (1998, 20) göre öğretim etkinliklerinin dört temel unsuru vardır.

1. **Hedefler:** Tüm öğretim sürecinin planlanması buna göre yapılır. Diğer öğretim unsurlarına rehberlik eder. Öğrenenlere tüm öğretim süreci sonunda hangi davranışları kazanacaklarını ve ne yapacaklarını söyler.

2. **Kapsam:** Öğretim sürecinin içeriğini ortaya koyar. Öğrencilerin süreç içinde kazanacakları bilgilerdir.

3. **Eğitim Durumu:** Öğrenenlerin süreç içindeki öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesidir. Bunun için çeşitli yöntem teknikleriyle birlikte öğretim materyallerinden de yararlanır.

4. **Değerlendirme:** Öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır.

Öğretimin yapıldığı kurumlar olan okullarda, öğretme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için tüm öğrenenler açısından uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekir. Bu ortamların hazırlanmasında okulunun fiziki ortamlarının hazırlanmasından daha önemli olan öğrenenlerin düşünce ve fikirlerini rahatlıkla paylaşabildiği özgür eğitim ortamlarının hazırlanmasıdır.

Eğitim ve Öğretim programlarını, insan zihninde tam bir öğrenme sağlamadığı sürece, başarılı olarak nitelendirmek mümkün değildir. Tam bir öğrenmede bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarının bir bütün halinde gelişmesi beklenir. Öğrenci merkezli eğitim- öğretimin temelinde, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesi bulunmakla birlikte, her öğrenci ve onların yetenekleri bir değer olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesi için, onlara mümkün olduğunca fazla alternatifler sunulmalı ve bunların içinden karar vermeleri sağlanmalıdır.

Özgür ve öğrenci merkezli eğitimde eğitim kurumları, “*istisnasız her çocuğa eğitim-öğretim fırsat ve imkânlarını sunmak için vardır. Çağdaş ve demokratik eğitim anlayışının bir gereği olarak; eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden olan öğretmenlerin, öğrencilere kendi ilgi ve yeteneklerini deneme, ortaya çıkarma ve geliştirme fırsatlarını hazırlamak görevleri bulunmaktadır*” (Can, 1998,7).

Öğrenci merkezli eğitimde benimsenen değerler incelendiğinde bu değerlerin doğrudan doğruya öğrenci başarısını hedeflediği görülmektedir. Bu değerler;

1. Öğrenci merkezli eğitiminde tüm paydaşlar (Öğretmen, Öğrenci, Aile, Çevre...) süreç içerisinde yer alır.

2. Öğrenci kendi öğrenme amaçlarını belirleme sürecine katıldığı gibi eğitim sürecinde de kendini güdüler, yönlendirir ve etkinliğini artırır (Güneş, 2014, 15).

3. Öğretmenler farklı yöntemler kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırlar.

4. Öğretmenler, her öğrencinin öğrenme hızının aynı olmadığını bilir ve bütün öğrenciler için gerekli koşulları ve öğrenme hızlarını ayarlar.

5. Öğretmenin birinci rolü, öğrencinin işini kolaylaştırmak ve kendi kendisine öğrenmesini sağlamaktır (Güneş, 2014, 15).

6. Öğrenci-öğretmen ilişkisi demokratik olup öğrenci sınıf içi eğitim-öğretim kurallarının uygulanmasına katıldığı gibi belirlenmesine de katılır.

Eğitim öğretimde ve eğitim yönetiminde tüm süreçler öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla işletilmelidir. Diğer taraftan programı merkeze alan eğitimde ise sınıftaki bütün öğrencilerin, o sınıfın bütün derslerinden başarılı olmaları beklenmekte; özel durumlar, bireysel farklılıklar, yetenekler dikkate alınmamaktadır. Bu sistemin merkezinde not olup, önemli olan çocuğun dersi geçecek kadar not almasıdır. Not, öğrenciye, öğretmene ve çocuğun ailesine bilgi veren ve yol gösteren bir araç değil, amaç haline gelmiştir. Oysa amaç, öğrencinin hayatta başarılı olabilmesi için gereken davranışları kazanması olmalıdır (Can, 1998,11).

Öğrenci merkezli bir eğitimde öğrenci, kendisine aktarılan bilgileri aynısı gibi almamakta, yeni bilgileri, ön bilgileri yardımıyla keşfederek bütünleştirmekte ve zihninde yapılandırmaktadır (Güneş, 2014, 15). Öğrenci merkezli bir eğitimde öğrencinin

yaratıcılığının da desteklemesi gereklidir. Okullarda yaratıcılığın geliştirilmesi sürecinde yönetici, öğretmen, öğrenci birlikte yer alır. Yaratıcı bireyler, yaratıcılığın merkeze alındığı ve geliştirilmeye çalışıldığı okulda yetiştirilirler. Töremen'e göre (2003, 234) yaratıcılığın oluşmasında Okul yöneticisinin;

1. Okulu bürokratik yapıdan uzaklaştırarak demokratik yönetim havası oluşturmak,
2. Önyargılardan kurtularak herkesin görüş ve önerilerine açık olmak,
3. Öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan hataları hoş görmek,
4. Yaratıcılığı teşvik edecek takımları oluşturmak ve etkin kılmak,
5. Okulda imkân ve fırsatları arttırmak,
6. Öğretmen ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurmak, onların ilgilerini belirleyerek ilgilerinin programa yansımalarını sağlamak,
7. Yenilikler yapmak ve yeniliklere açık olmak,
8. İhtiyaç duyulan kaynakları temin etmek,
9. Yaratıcılığın önündeki yapısal ve psikolojik engelleri kaldırmak,
10. Yaratıcılık özellikleriyle örnek teşkil etmek gibi bir takım sorumlulukları vardır.

Yaratıcı okullar, teori ile pratik arasında bağlantıyı kurmakla kalmaz, öğrencinin sorgulama yapabilmesini, kendi yeteneklerini keşfetmesini, ekip halinde çalışmasını ve her şeyden önce öğrenebilen bir varlık olmasını sağlar.

2.5. Okul Eğitimi

Toplum, hangi eğitim yaklaşımı olursa olsun, eğitimin ana kaynağı olarak okulları görevlendirmiştir. Okul, her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer (TDK, 2011, 1793) veya "*Toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevi üstlenen kurumların ortak adı*" (Erden, 1998, 64) şeklinde tanımlanmaktadır. Okulların kendi aralarında değişik sınıflandırmaları da bulunmaktadır. Öncül'e (2000, 803-804) göre bu sınıflandırma aşağıdaki gibi yapılabilir:

- a. Örgüt yönünden: Resmi-Özel
- b. Amaç bakımından: Genel-Meslek-Dinsel
- c. Yaşa göre: Ana-İlk-Orta-Lise-Yüksek

- d. Cinsine göre: Kız-Erkek-Karma
- e. Çevreye göre: Köy-Kasaba-Şehir-Büyükşehir
- f. Öğrenci Özelliğine göre: Normal-Özel eğitim gerektiren çocuklar
- g. Kuruluşuna göre: Askeri-Sivil-Azınlık-Yabancı
- h. Çalışma Türüne göre: Gündüzlü-Yatılı-Uygulama
- 1. Öğretmen sınıf sayısına göre: Tek-Çok derslikli-normal-ikili-birleştirilmiş sınıf.

Bu sınıflandırmalar, eğitimde çeşitlilik yaratmakta öğrenene tercih yapma ve ilgisi doğrultusunda kendini yetiştirme imkanı sağlamaktadır.

Bir toplumsal kurum olan okullar, çağın getirdiklerinden en çok etkilenen yapılardır. Okuldan beklenen, değişime ayak uydurmasının yanında, değişimi nasıl gerçekleştireceğini öğrenerek, gelişim sürecini devam ettirebilmesidir (Weston ve Brooks, 2008 akt Recepoglu ve Kılınç, 2014, 1819). “21. yüzyılda eğitim sistemlerinde değişimin ana merkezi ilköğretim ve ortaöğretim okullarıdır. Buradaki ana hedef, bu düzeydeki eğitim sistemlerini yenileyerek ve geliştirerek ulusal eğitimi güçlendirmedir” (IBE, 1998 akt. Aksoyalp 2010, 141).

Eğitim sisteminde ve okulların işleyişinde değişiklik yapılması için öncelikle bu değişikliğin gerekçelerinin, eğitim ve okulun kendisinden kaynaklanması gerekmektedir (Ada ve Küçükali, 2006, 399). Sosyal sistemlerde üç tip değişimden söz etmek mümkündür:

1. İşlemsel değişme: Bir işin yapılış biçimindeki değişikliktir. Amaçlar, hedefler ve sistemde bir değişiklik söz konusu değildir (Ada ve Küçükali, 2006, 399).

2. Teknolojik değişme: İş yapmada kullanılan araç ve gereçlerin değişmesidir. İşin yapılış şeklinde küçük değişiklik olsa da amaçlar, hedefler ve sistemde bir değişiklik söz konusu değildir (Ada ve Küçükali, 2006, 399).

3. Sistemik değişme: Mevcut sistemin komple değişmesini, dönüşümü ifade eder. Sistemik değişme ile bir örgütteki yapı, kültür, amaç ve hedefler komple değişir (Ada ve Küçükali, 2006, 399). Bu tamamen bir değişim olduğundan dolayı "Sistemik" değişim yerine "Dönüşüm" kavramı tercih edilmiştir (Ada ve Küçükali, 2006, 399).

Başaran (1984, 94) bir örgütün kurulduğu anda konulan kurallar ile uzun süre çalışmasının olanaksız olduğunu ve buna gerekçe olarak da çevrenin değişmesini, örgütün kusurlu kurulmasını, çalışan insanlar arasındaki çatışmayı göstermiştir. Örgütlerin örgütsel değişme kapasitesini geliştirebilmesi, onların yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesinde son derece önemlidir (Çelik, 1998, 1). Toplumsal değişimleri zamanında fark edemediklerinde statükocu bir konuma düşen eğitim kurumları, çoğu kez mevcut değerleri koruma adına yeni değerleri dışlamaktadırlar (Ada ve Küçükali, 2006, 399). Toplumun ihtiyaç duyduğu birey tipi çağın gereksinmelerine göre sürekli değişmekte ve bu da okuldan beklentilerin farklılaşmasına neden olmaktadır. “*Bugünün dünyasında eğitilmiş bir öğrenen, bilgiye nasıl ulaşacağını ve ulaştığı bilgiyi nasıl kullanacağını bilir, ileri bir düşünceye, algı ve problem çözme yeteneklerine, bilgiyi yaratıcı bir şekilde işlem döndürme gücüne sahiptir, gelecekteki amaçları doğrultusunda elde ettiği bilgilerle ilişkili olarak yeni bilgiler yaratma yeteneğine sahiptir*” (Sığı, 2010, 205).

Toplumların yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, toplumu meydana getiren bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliğine bağlıdır. Bilgiye en hızlı ve doğru biçimde ulaşabilen, elde ettiği bilgileri temel alıp yenilerini üreten ve en önemlisi ürettikleri bilgileri kullanabilen bireylerin varlığı, toplumun yaşanan gelişmelere uyumunu sağlar. Ünlü iş adamı Henri Ford “*Fabrikalarımı ve makinalarımı tahrip edin, ama adamlarımı bana bırakın, en kısa sürede eski servetime yeniden sahip olurum*” derken eğitilmiş insana ve bilginin gücüne dikkat çekmiştir (Yeniçeri ve İnce, 2005, 186). Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için yenilenmeyi sağlayacak en önemli araç olan okulların, günün koşullarına uyum sağlayabilmelerinin yanında hedeflerine de ulaşabilmeleri için değişerek gelişmeleri gerekmektedir. Değişme anlık olmayıp uzun dönemli bir süreçtir. Bu sürecin merkezinde de okullar bulunmaktadır. Okul geliştirme de sadece değişmeye odaklanmak yeterli gelmemekte, okulda kültür değişiminin yanı sıra çalışanların yeni bilgi ve beceri kazanmaları, tutum, övünç ve değerlerini de değiştirmeleri gerekmektedir (Balcı, 2014, 176). Gökçe de (2004, 215) okulların toplumsal değişimin gerçekleşmesinde en önemli rolü oynayan eğitim kurumları olduğunu, insanların değişimin getirdiği yeni durumlara kolay adapte olmak ve karşılaşılabilecek yeni sorunlar için gereken bilgi, beceri ve tutumları öncelikle okullar da kazanacaklarını belirtmiştir. Okul, “*eğitim sisteminin en işlevsel parçası ve üretim amaçlı somut örgütlenmesidir*” (Açıklın, 1998, 1). Yıldız da (2012, 182) okulun misyonuna farklı bir açıdan yaklaşarak eğitim kurumlarının amacının eğitim ve öğretim olduğunu, eğitim ve öğrenmenin merkezinde değişimin bulunduğunu, bu

nedenle okulun en önemli rolünün değişimi yönetmek olduğunu söylemiştir. Ada ve Küçükali, (2006, 399) okulların öncelikli iki işlevi gerçekleştirdiğini belirterek bunların;

1. Toplumun kültürel mirasını yeni kuşaklara aktarma,
2. Yenileşmeyi ve değişmeyi gerçekleştirecek bireyler yetiştirme olduğunu söyler.

Bursalıoğlu da (1987, 62) okulun görevlerinin aynı zamanda eğitimin de görevleri olduğunu söyleyerek bunları sosyal, politik ve ekonomik olmak üzere üç grupta toplamaktadır.

1. Sosyal görevi: Çocuğu sosyalleştirmek diğer deyimle kültürü aşılamaştır. Bursalıoğlu bu sayede kültürün hem korunacağını hem de değiştirebileceğini söylemektedir

2. Politik görevi: Yetiştirdiği kuşakların devlet sistemine bağlılık göstermesini sağlamanın yanında liderlik özelliği bulunan öğrencilerin seçilerek yetiştirilmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 1987, 62).

3. Ekonomik görevi: Ekonominin, beyin gücü ve insan gücü gereksinmelerini karşılamaktır (Bursalıoğlu, 1987, 62).

Günümüzde artık sadece bilgiyi aktarmaya dayalı geleneksel bakış açıları yerini, bilgiyi seçen, nasıl öğreneceğini bilmesinin yanında bunu kullanma yeteneği de gelişmiş ve eleştirel biçimde inceleme ve düşünmeyi bilen bireyleri yetiştirebilen kurumlara ihtiyaç vardır. Fidan (1996, 8) okul sisteminin, düzenlenmesinde bireylerin belirli yaş aralıklarında gösterdikleri ortak davranış özelliklerinin temel alındığını, insan gelişiminin özelliklerine uygun olarak da eğitim programları ile öğretim yöntemlerinin şekillendirildiğini söylemektedir.

21. yy insanı, öncelikle bilginin toplanması, depolanması, işlenmesi, sınıflanması, dağıtılması ve kullanımı için gerekli her türlü sistem ve teknolojiyi kullanmalı, aynı zamanda bu bilgiyi kullanmayı bilen bireyler yetiştirme anlayışını öne çıkarmalıdır. Günümüz üniversite mezunlarının ileri teknoloji alanında da yeterli beceriye sahip olmaları, artık aranan temel niteliklerin başında gelmektedir (Zeydan, 2012).

Shaw'a (2008 akt. Aksoyalp, 2010, 142) göre, "21. yüzyılda sadece enformatik bilgiye sahip olmak değil, aynı zamanda bu bilgiyi kullanabilme yeterliliğine sahip bireyler yetiştirme anlayışı öne çıkmıştır." Bu nedenle, okullar, toplumunun sorunlarına karşı çözüm üreten ve sorumluluk alabilen bireyler yetiştirmek zorundadır.

Günümüz dünyasında öğrenme-öğretme sürecinde meydana gelen değişimler öğretmenlerin rollerinde de değişmelere neden olmuştur. Mevcut bilgiyi aktaran sınıfın tek otoritesi konumundaki öğretmenlerin yerini, öğrencilere rehberlik ederek bilgiye ulaşmalarını sağlayan lider öğretmenler almıştır (Gümüşeli, 2001, 534). “*Yine bu yeni bakış açıları, konu alanlı programlardan öğrenci merkezli programlara, pasif öğrenmeden aktif öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntemlerine doğru bir değişimi de beraberinde getirmiştir*” (Gümüşeli, 2001, 534). Kuşkusuz bu öğrenme ve öğretme sürecindeki çarpıcı değişimler, okulların örgüt ve yönetim yapılarına da yansımıştır (Gümüşeli, 2001, 534).

Mulford (2003 akt. Aksoyalp, 2010, 143), 21. Yüzyılla birlikte okulların misyonlarında önemli değişimler olmuş ve bu doğrultuda okullar yeni vizyonlar belirlemiştir. Okullar ve yöneticilerin en büyük görevleri, toplumların değişen ve gelişen dünyaya uyumlarını sağlayarak kendi içlerine kapanmalarını önlemektir. Vizyonun “*Uzun vadeli düşünme ve örgütsel değişmeyi başlatma ve başkaları ile öngörü oluşturma*” (Özdemir, 1997, 29) olarak tanımlandığı düşünüldüğünde okul ve idarecilerin vizyon sahibi olmaları toplumun değişen dünyaya uyumunu sağlayacaktır. Bu uyumun çok kısa sürede gerçekleşmesi beklenmez. Okulun dolayısıyla okula yön veren idarecinin bu vizyona uygun misyonunu belirlemesi gerekir. Misyon “*Kritik değerlendirme sonuçlarına göre örgütün 5-10 yıl içerisindeki alacağı pozisyonudur*” (Özdemir, 1997, 29).

Etkili okul kavramı, çok farklı şekilde yorumlansa da araştırmacıların üzerinde birleştiği birtakım ortak özellikler içermektedir. “*Genelde okul etkililiği, öğrencilere kazandırılan olumlu etkiler olarak tanımlanırken okul ve öğrencinin etkililiğinin ölçütü ise büyük oranda öğrencilerinin kazandığı bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişme ile ölçülmektedir*” (Purkey ve Smith,1985: 353 akt Helvacı ve Aydoğan, 2011, 44). Etkili okullar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, beceri gelişimlerinin en üst düzeyde desteklendiği, bir öğrenme çevresinin yaratıldığı örgütlerdir (Helvacı ve Aydoğan, 2011, 45).

Bir okulun etkililiğini oluşturan çok sayıda bileşen vardır. Bu bileşenler okul yöneticilerinden öğretmenlere, öğrencilerden velilere kadar uzanmakla birlikte okul kültürü, eğitim-öğretim programları, çevre, eğitim-öğretim süreci ve eğitim-öğretim ortamı da çok önemli bileşenler içerisinde yer almaktadır (Şişman, 1996, 20). Bir okulun etkili olabilmesi, bu bileşenlerin verimli, birbirleri ile uyumlu ve eğitime dönük olmasına bağlıdır.

Çağdaş etkili okulların “*öğrenen örgütler*” olarak yapılanmaları ve bu anlayışla yönetilmeleri gereklidir (Akyüz, 2002, 110). Çağdaş etkili okulda öğretim programı, çocukların bireysel farklılıklarını gözetererek onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilirken, okulun çevresine ve konu alanlarına da dikkat edilmelidir (Akyüz, 2002, 110). Bu planlamada en büyük görev okul yöneticilerine düşmekte, okul yöneticileri yönlendirmeleri yaparken tüm süreçleri kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidir.

Balcı (2000, 500) çağdaş etkili okullarda başlıca öğrenme türlerinin üç şekilde gerçekleştiğini söylemektedir.

1. Kişisel araştırma, Öğrenci haftalık zamanının önemli bir kısmını kendi seçtiği projeyi araştırmakla meşgul olur.

2. Bağımsız çalışma, Bu öğrenme türünde öğrenci çalışmasını kendi hızına göre ayarlar; ancak gruptaki diğer öğrencilerin amaçları doğrultusunda bunu yapar. Bu demektir ki amaçlar ortaktır.

3. Grup araştırması, Öğrencinin bazı şeyleri grup çalışması ortamında öğrenebileceği gerçeğinden hareketle grup araştırması yaklaşımına gidilir. Bu öğrenme türünde öğrenci gününün belli bir kısmını küçük gruplarda tartışmayla geçirir.

Çağdaş etkili okulların “toplam kalite yönetimi (T.K.Y.) ” yaklaşımıyla yönetilmeleri beklenir. Bu yaklaşımda çalışanlar kaliteyi artırmaktan, kalitenin standartlaşmasına kadar tüm aşamada sorumluluk alırlar. Diğer bir deyişle özünde, etkililik, verimlilik, katılım olan bir anlayıştır. Bu kalitenin ve standartın sağlanmasındaki en büyük güç kurum kültürü, en önemli unsur da stratejik planlamadır. Stratejik plan iç ve dış paydaşlarla birlikte takım halinde hareket edilerek uygulanır. Bosting’e göre (1992, 5 akt Özdemir, 1995, 386) toplam kalite yönetiminde, eğitimeciler kendilerini, bilgi aktarıcıdan çok yönlendirici, belli bir çevrede ve ortamda sıkışıp kalmış çalışanlardan çok, bütün bir toplumla birlikte çalışan aile, öğrenci, yönetici, öğretmen olarak görmektedirler. Diğer taraftan Ünal da (2000, 261) toplam kalite yönetiminde ön planda tüm örgüt çalışanları görülüyorsa da, bu yönetim anlayışının örgütte kabulünden uygulanmasına kadar, üst yönetimin oldukça önemli rollerinin olduğunu belirtmiştir. Toplam kalite yönetiminin temelinde sistemi geliştirmek yatar. Sistemin geliştirilmesinde ise en büyük sorumluluk yöneticilere düşmektedir. Yöneticilerin sistemi geliştirmede karşılaştıkları en büyük sorun gelişmeye direnen insan faktörüdür. Çünkü insan doğası gereği her türlü

değişimden çekinir, aslında burada çekindiği değişimdeki belirsizliktir. Ünal (2000, 262) bu belirsizliğin ortadan kaldırılması için yöneticilere düşen görevleri:

1. Açık bir şekilde örgüt hedeflerini belirlemeli,
2. Birimler, bölümler ya da takımlar arası iş birliğini sağlamalı,
3. Çalışanları kalite sisteminin yararlarına inandırmalı ve bu yolda yürümek için herkese gerekli desteği vermeli şeklinde sıralamıştır.

Özdemir' de (1995, 383) geleneksel ve toplam kalite yönetimini benimsemiş (Modern) örgütlerin özelliklerini Tablo 2 de karşılaştırmıştır.

Tablo 2. Geleneksel ve Modern (Toplam Kalite Yönetimini Benimsemiş) Örgütlerin Özellikleri

| Geleneksel Örgütler | Modern (T.K.Y.) Örgütler |
|--------------------------------------|---|
| Standartlara uymak | Tarafların doyumunu ve başarısı |
| Başkalarını kontrol | Kendi kendine kontrol |
| Sistem kaliteyi belirler | Müşteri kaliteyi belirler |
| Öğrenenler Pasiftir | Öğrenenler aktiftir |
| Sık kontrol | Sürekli gelişme |
| Maliyete dayalı | Sonuca dayalı |
| Bütçeye göre plan | Plana göre bütçe |
| Çalışıyorsa değiştirme | Çalışıyorsa da değiştir |
| Üretimden sonra kalite | Kalite plan ile başlar ve süreklidir |
| Değişme pahalıdır | Değişme karlıdır |
| Maliyet unsuru olarak eğitim | Üretim unsuru olarak eğitim |
| İç rekabet | Dış rekabet |
| Bireysel görevler üzerinde odaklanma | Takım olarak amaçlar üzerine odaklanma |
| Otokratik yönetim | Katılmalı yönetim |
| Başkalarının ikazı ile çalışma | Kendiliğinden çalışma |
| Bağımsız birbirine katlanan üyeler | Birbirine bağlı, birlikte olmaktan ve çalışmaktan hoşlanan üyeler |
| Riskten sakınma | Tehditlere meydan okuma |
| Aciliyet duygusundan yoksunluk | Doğal aciliyet duygusu |

Kaynak: (Roger kaufman ve Douglas Zahn.Qualty management plus ve National Quality Academy.Quality training for Instructors Workshop.MACBET conference,indianapolis, indiana. June 12-15, 1994 ten uyarlanmıştır.

Resmi veya özel tüm örgütlerin ortak özellikleri incelendiğinde hepsinin varoluş nedeninin insanların memnuniyeti olduğu görülür. Tablo 2 den de anlaşılacağı üzere toplam kalite yönetimi bu memnuniyetin, ancak çalışanların memnuniyetiyle gerçekleşebileceğine inanan insan odaklı bir yönetim şeklidir. Toplam kalite yönetiminin en önemli özelliklerinden biride sadece bugüne has bir yönetim felsefesi olmamasıdır. Toplam kalite yönetimi gelecekte de örgütlerin çalışmasına yön verecek temel unsurlardan biridir.

Toplam kalite yaklaşımı beraberinde etkin okul anlayışını getirir. Finn ve arkadaşları (1988 akt Helvacı ve Aydoğan, 2011, 44) etkin bir okulun bazı özelliklerini:

1. Okul iklimi,
2. Disiplin,
3. Etkin okul yönetimi,
4. Öğretmenlerin uygun bir şekilde denetimi,
5. Ders süresinin anlamlı kullanımı,
6. Öğrencilerin yetenekleri ve gayretleri,
7. Ebeveynlerin işbirliği,
8. Düzenli ve öğrenimi teşvik eden bir öğrenme atmosferi,
9. Öğrencideki ilerlemenin sık sık kontrolü şekilde belirlemişlerdir. Diğer

tarafından Edmonds da (1979 akt Helvacı ve Aydoğan, 2011, 45) etkili okulların beş özelliği olduğunu vurgulamaktadır.

1. Etkili okullar, açık bir şekilde eğitim öğretimle ilgili hedeflerini ortaya koymalıdır,
2. Etkili okullar, özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır,
3. Etkili okullarda tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi vardır,
4. Etkili okul, öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklime sahiptir,
5. Etkili okullar, ilkel eğitimcilere sahiptir.

Uygulanan her eğitim yaklaşımı, eğitimi baştan sona yeniden inşa ederken eğitim kurumlarını da hedefleri doğrultusunda şekillendirir. Özdemir (1997, 16) eski ve yeni yaklaşımların, eğitim kurumlarına bakış açılarını tablo 3 teki gibi özetlemektedir.

Tablo 3. Eski ve Yeni Yaklaşımların Eğitim Kurumlarına Bakışları

| Eski Yaklaşımlar | Yeni Yaklaşımlar |
|--|---|
| Bilginin yayıcısı olarak öğretmen | Öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen |
| Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen | Kararlar diğer öğretmenlerce verilmektedir. |
| Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme | Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme |
| Kontrol edici olarak öğretmen | Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak öğretmen |
| Öğretmen merkezli | Öğrenci üzerine odaklanmış Yetişkin hayatın sorumlulukları |
| Tek kitap üzerine program temelli | üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlilikler |
| Kontrol edici olarak yönetici | Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici |

Kaynak: National Quality Academy.Quality training for Instructors Workshop.MACBET conference,Indianapolis, Indiana. June 12-15, 1994 ten uyarlanmıştır.

Eski ve yeni yaklaşımların eğitime bakış açıları ile eğitim kurumlarına bakış açıları birbirleriyle paralellik göstermektedir. Eğitim kurumları da öğrenciyi merkeze alırken onun bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmuş ona en iyi öğretim ortamını sağlamaya çalışmıştır.

Toplumla okul arasındaki iletişimin sıkı ve sağlıklı bir şekilde gelişerek eğitimin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak olan temel unsur okul yöneticileri ve onların uyguladıkları yönetim anlayışlarıdır. Bu anlayış her türlü gelişmenin tabana kadar indirgenmesinde ve toplumun yalnızlaşıp yozlaşmasını engellemede kilit rol oynar.

2.6. Okul Yönetimi Stilleri

Örgütsel yapıda, yapılacak bir iş ile o işi yapacak olan bireyin kişilik yapısının uyumlu olması önemlidir. Bu sayede hem örgütsel hem de bireysel bazda iş tatmini sağlanır. Bu da iş verimini arttırarak, hedeflere daha hızlı ulaşılmasını sağlar (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2014, 94). Her yöneticinin inancına, yapısına, kişilik özelliklerine, etkilendiği düşünce ve akımlara bağlı olarak kendine özgü yönetsel davranışları vardır (Kantoş, Çuhadaroğlu ve Taşdan, 2009, 394). Birçok psikolog, bireyin kişiliğinin temel yapısının değişik boyutlardan oluştuğuna inanmaktadırlar (Myers ve Briggs, 1984; Hirsh ve Kummerow, 1990; Myers ve McCaulley, 1985; Atkinson, 1987 akt Korkmaz, 2006, 202). Bu boyutlar:

1. Dışa Dönüklük: Bu tip bireylerde en önemli özellik iletişim ve sosyalliktir. Çevreleri ile rahat iletişime geçerler.

2. Duygusal İstikrar: Bu tip bireylerde duygular ön plandadır. Duyguları ile hareket eder.

3. Uyumluluk: Bu bireylerde, en önemli özellik grup çalışmasını sevmeleri ve arkadaş canlısı olmalarıdır. Birlikte çalışmayı severler, yönetici olarak astlarını iyi motive eder ve iyi iletişim kurarlar.

4. Sorumluluk: Bu bireylerde, en önemli özellik azimli olma, başarıya güdüsü, sorumluluk sahibi olmasıdır.

5. Açıklık: Bu tip özellikteki bireyler, zeki, düşünceli, meraklı, entelektüel kişiler olarak tanımlanabilir. Bu tip bireyler özellikle değişim yaşayan örgütlerde yaratıcılıkları ile oldukça dikkat çeker.

Yönetim stiline ortaya çıkışında, yöneticinin çalıştığı insanlarla kurduğu etkileşimin etkisi büyüktür. Yönetici bu etkileşimle örgütün görev ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için kendine özgü yönetsel bir davranış stili ortaya koyar. Yöneticinin, yönetim stiline oluştururken birlikte çalıştığı insanların özellikleri ve çalışma ortamı gibi konuları da göz önünde bulundurulması gerekir. Kantoş, Çuhadaroğlu ve Taşdan'a göre (2009, 394) yönetim stilleri farklı şekillerde sıralansa da genelde dört başlık altında incelenebilir.

2.6.1. Yetkeci Yönetim

Yetke kelime anlamı ile bilgede, güçteki statüsü, rolü ya da üstünlüğü ile karşılıklı ilişkilerde etkili olan kişi (Öncül, 2000, 1196) anlamına gelmekte olup yetkeci eğitim, girişim ve özgürlüğe yer vermeyen ve her şeyi buyruklarla yürütme eğilimi gösteren, despotça, inatçı ve başına buyruk bir yapıya sahiptir (Öncül, 2000, 1197). Yetkeci bir öğretim ise öğrencilerin neyi, nasıl öğreneceklerine öğretmenin karar verdiği, bu kararları tartışılmaz buyruklar olarak ileten, tartışmaya yer vermeyen, büyük ölçüde söze dayanan ve değerlendirmeleri de sadece sorulara verilen yanıtla göre yürüten bir öğretim türüdür (Öncül, 2000, 1197). Yetkeci eğitim ve öğretim tanımından da anlaşılacağı üzere Yetkeci yönetimde genellikle gücün kaynağı yasalar ve yöneticinin makamıdır. Yönetici, görevinin gerekleri üzerine odaklıdır. Yönetici, görevleri belirler ve görev dağılımlarını yaparak, tüm yönetsel gücünü örgütsel amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için kullanır (Kantoş, Çuhadaroğlu ve Taşdan, 2009, 394). Yetkeci yönetimin veya yöneticinin davranışları:

- Yönetici, tüm yetkileri elinde toplar.
- Yöneticinin verdiği tüm emirler, astlarca koşulsuz yerine getirilir.
- Yönetici tüm gücünün kaynağını, yasalar ve makamından alır.
- Sıkı bir denetim vardır.
- Emirleri uygulamamak ağır ceza gerektirir. Şeklinde sıralanabilir.

2.6.2. Koruyucu Yönetim

Bu yönetim şeklinde insan ilişkileri ön plandadır. Çalışanlar kendi aralarında çatışmalar yaşamadığı gibi ast ve üstlerin arasında da çatışmalar yaşanmaz. Koruyucu yönetici, çalışanlarının duygu ve düşüncelerine değer verirken, onların iş birliği içinde çalışmalarını sağlar ve onlara güvenir. Koruyucu yönetici örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, çalıştığı insanları denetlemekten çok onlara rehberlik yapar. Kantoş, Çuhadaroğlu ve Taşdan'a göre (2009, 394) "*Koruyucu yönetici, iyi ilişkiler yoluyla verimliliği arttırmaya çalışır*" koruyucu yönetim veya yöneticinin davranışları;

- İnsan ilişkileri ön plandadır,
- Çalışanın huzurlu bir ortamda çalışması için gereken ortam yaratılmalıdır,
- Çalışanların örgüte ve diğer çalışanlara karşı güveni oluşturulmalıdır şeklinde sıralanabilir.

2.6.3. Destekçi Yönetim

Bu yönetim gücünü “*örgütsel önderlik*”ten almaktadır (Kantoş, Çuhadaroğlu ve Taşdan, 2009, 394). Yönetici iş görenleri yakından tanımayı ve onların yönetim sürecine katılmasını hedefler. Bu yönetim stilinde yönetici çalışanlarının kişilik özelliklerini derinlemesine inceler ve kendi davranışlarını onların kişilik özelliklerine göre ayarlayarak onlara uygun bir çalışma ortamı oluşturmaya çalışır. Bunu yaparken de kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için etrafındaki insanları destekler. Destekçi yönetim veya yöneticinin davranışları;

-Yönetim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çalışanlarını desteklemelidir,

-Yönetici, çalışanlarına değer verdiğini hissettirmeli, çalışanların örgütten beklentilerini, sahip olduğu değerleri iyi tanımalı ve buna uygun davranış göstermelidir şeklinde sıralanabilir.

2.6.4. Birlikçi Yönetim

Bu yönetim, gücünü yönetim ve üretim konularındaki uzmanlığından alır. Bu yönetim, takım çalışması ve karşılıklı işbirliğinin en üst düzeyde olduğu bir yönetim stilidir (Kantoş, Çuhadaroğlu ve Taşdan, 2009, 394). İşbirlikçi bir yönetici, yapılacak işleri belirler ve bu işlerin neler olduğunu çalışanlarına tüm ayrıntıları ile açıklar, çalışanlar kendi aralarında iş bölümü yaparak, yapılacak işlere göre ekipleri oluşturduktan sonra her ekip kendi içinde görev dağılımını yapar. Bu ekiplerde kararların alınmasından, işlerin denetlenmesine kadar tüm yetki ve sorumluluk kendilerindedir. Birlikçi yönetim veya yöneticinin davranışları:

-İşbirlikçi yönetici, tüm çalışanlarının yeterliklerine güvenen, onların özgürce çalışabilecekleri ortamı hazırlayan kişidir.

-İşbirlikçi yönetici, yetki paylaşımını yaparak astlarının yönetim sürecine daha çok katılmasını sağlar. Başaran da (1984, 77) en üst yöneticinin kendisine verilen yasal yetkiyi astı konumundaki yöneticilere, aşağı inildikçe azalacak biçimde dağıtmasının, örgütü amaçlarını gerçekleştirecek bir güce ulaştıracağını söylemektedir.

-Takım çalışmasına dayanır.

-Çalışanlar sorumluluk alırlar.

Her örgüt amaçlarına en kısa yoldan ulaşmak için yönetim stillerinden birini kullanır. Bu yönetim stillerinden her biri, çalışanların işten doyumlarını ve örgütsel amaçlarını gerçekleştirebilirlerse iyidir. Yönetim biçimlerinin benzer ve farklı tarafları bulunmaktadır. Bu fark ve benzerlikler Tablo 4 teki gibi verilebilir (Davis,1972 Akt, Kantoş, Çuhadaroğlu ve Taşdan, 2009, 394).

Tablo 4. Yönetim Biçimlerinin Karşılaştırılması

| | Yetkeci | Koruyucu | Destekçi | Birlikçi |
|------------------------------|--------------------------|----------------------|------------------------------|------------------------------|
| Dayanağı | Erk | Ekonomik kaynaklar | Önderlik | Karşılıklı katkı |
| İş Gören Yönelimi | İtaat | Güvenlik | Edim | Sorumluluk |
| Yönetimsel Yönelimi | Yetke | Maddesel ödülleri | Destek | Takım çalışması |
| Psikolojik Sonuç | Kişisel bağımlılık | Örgütsel bağımlılık | Katılma | Öz Denetim Öz Yönetim |
| Gereksinimlerin Karşılanması | Fizyolojik gereksinimler | Güvenlik gereksinimi | Yüksek düzeyde gereksinimler | Öz gerçekleştirme |
| Edimsel Sonuç | En az düzeyde | Edilgen işbirliği | Uyandırılmış güdüler | Bazı mesleki coşkular |
| Moral Ölçütü | Uysallık | Doyum | Güdüleme | Görev ve takım için öneriler |

Okulların yönetim biçimleri eğitimin sürecini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Okulun yönetiminde yöneticinin izleyeceği yöntem doğrudan okul kültürüne etki edecek ve tüm eğitim ortamı bundan etkilenecektir. Yöneticinin yetkeci bir yönetim izlemesi okulu esas hedefinden uzaklaştırarak yöneticinin eğitimden çok yönetim süreciyle ilgilenmesine neden olacaktır.

2.7. Okul Yönetiminin Önemi

Bursalıoğlu'na göre (1987, 56) okul denen örgütün hammaddesinin insan olması onun en önemli özelliğidir. Okulların yetkinliklerini topluma yansıtma en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Yöneticinin, resmi ya da özel bir kurum ya da kuruluşun başında ve yönetim sorumluluğu taşıyan kimse (Öncül, 2000, 1207) olarak düşünüldüğünde okul yöneticisi bir okulun ya da okul türünün yönetici başı ve mesleki önderi (Öncül, 2000, 819) veya okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının şeklinde tanımlanabilir. Yöneticiler okulun işleyişinden, eğitim programlarının uygulanmasına kadar geniş bir yelpazede çalışmak zorundadır. Eğitim programları ne kadar iyi ve ne kadar geliştirilirse geliştirilsin sonuçta öğretmen ve yöneticilerin elinde hayat bulmaktadır. Diğer deyimle resmi programların, işlevsel programlara dönüşmesinde öğretmenlerin olduğu kadar, yöneticilerin de sorumlulukları vardır.

Lyons, (1999 akt Özdemir, 2013, 10) okul yöneticilerinin başarılı olabilmeleri için birey ve örgüt olarak sahip olunması gereken özellikleri:

1. Açık bir vizyon sahibi olmak,
2. Okulun amaçlarını anlamış olma; amaçların açık ve anlaşılır olması,
3. Olumlu ve güvenli bir okul ortamı olması,
4. Öğrenme ve öğretmeye odaklanma,
5. Karar verme sürecine, öğretmen, veli ve öğrenci katılımının sağlanması, şeklinde sıralamıştır.

İçinde bulunduğumuz çağın insan modelinin yetiştirilmesinde, toplum eğitimi öne çıkarmakta, eğitimin yapılacağı yerler olarak okulu göstermekte ve tüm bunların sorumluluğunu da okul yöneticilerine yüklemektedir.

Eğitim sisteminin veya okulun yenileştirilmesinin merkezinde, insan kaynağının geliştirilmesi yatar. Eğitim sisteminde geliştirilmesi gereken insan kaynağı iki tanedir. Bunlardan biri öğretmen diğeri ise okul yöneticisidir. Okulun toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için iyi yönetilmesi, bunun için ise okul yöneticisinin çağdaş bilgi, birikim ve beceriye sahip olması gerekir (Yıldırım, 2011, 232).

Eğitim örgütlerinin başarısı ile bu kurumlarda görevli yöneticilerin başarısı arasında doğru bir orantı vardır. Bu konudaki genel kanı; bir okulun, yöneticisi kadar başarılı ya da

başarısız olduğudur (Sezgin, 2013, 141). Açıklan'a (1998, 6) göre okulu başarıya ulaştıracak çağdaş bir okul yöneticisi:

- 1.Kapsamlı insan bilgisine ulaşmıştır.
- 2.Etkili iletişim becerisine sahiptir.
- 3.Liderlik özellikleri taşır.
- 4.Ana dilini doğru ve güzel kullanır.
- 5.Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitim görmüştür.
- 6.Yabancı dil bilir.
- 7.İletişim teknolojisine hakimdir, bilgiyi yönetebilir.
- 8.Beden ve ruh yönünden sağlıklıdır.
- 9.Eğitime inanır.

Okul yönetimi mükemmel bir okulun yaratılmasında en önemli unsurdur. Bir okul, değişim ve gelişime açık olmasının yanında öğretimde mükemmelliğe sahipse, öğrenciyi merkeze alarak eğitim yapıyor ve öğrencileri de yeteneklerinin en iyisini sergileyebiliyorsa, bu başarının anahtarı olarak yöneticilerin liderliğini düşünebiliriz (Anderson, 1991akt Korkmaz, 2005, 239). Diğer taraftan Fidan ve Erden'e göre (1991, 72) okul eğitiminin altı temel ögesi bulunmaktadır:

- 1.Eğitim programı
- 2.Öğrenci
- 3.Öğretmen
- 4.Yönetici
- 5.Bina ve Araç gereçler
- 6.Çevre

Bu altı öge tamamen birbiri ile etkileşim halinde olup, bunlar okuldaki eğitimin niteliğini belirler. Bu öğelerden bir tanesinin eksikliği veya aksaması okulun hedeflerine ulaşmasını engeller (Fidan ve Erden, 1991, 72).

Etkili öğretimle yönetsel destek arasındaki bağlantıyı Blase, (1990, 727, akt Başar, 1999, 25) "*yönetim yapısı ve yöneticilerin özellikleri, eğitimin önemli bir değişkenidir.*

Etkili öğretim, yönetsel desteğe bağlıdır” şeklinde ifade ederken, Rosenholtz ve Simpson, (1990: 241 akt Başar, 1999, 25) yönetimin bu desteği ile okulun kalitesi birleşince öğretmenlerin davranışlarının da bundan etkileneceğini söylemektedir. Glasser’de (1999, 41) kalite ile liderce yönetim kavramlarının okullarda benimsenmesi için bunun öncelikle okul müdürlüğü düzeyinde uygulanmaya başlaması gerektiğini çünkü müdürün eğitim reformunun can alıcı unsuru olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okul araştırmacıları, bu tür okullarda, “öğretim liderliği” de yapan güçlü yöneticiler bulmuşlardır (Pauly, 1991: 101 akt Başar, 1999, 25). Bu tip okul yöneticileri sadece yönetimle değil, öğretimle de yakından ilgilenmişler ve uyguladıkları okul politikaları ile öğrenci başarısını doğrudan etkilemişlerdir (Başar, 1999, 25). Bursalıoğlu (1987, 37) “Yönetim okulun öğelerinden biri olmakla birlikte, Okulun üstünde değil içinde kabul edilmelidir. Yönetimin görevi okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Yönetim temel kabul edilir ve okulun üstünde görülürse okulun amaçları da geri plana atılır veya unutulur.” diyerek yönetimin, eğitim öğretim etkinliklerinin etkililiğini sağlamada bir araç olduğunu söylemektedir.

Öğrenci, okul yönetiminde asıl hedef olup her şey onun yetiştirilmesi üzerine kuruludur. Başar’a göre (1999,26) Yöneticilerin, okul sorunlarının çözümünde, öğrencilerden yararlanması, öğrencilerin yaparak yaşayarak eğitilmesine, yönetimin işinin kolaylaşmasına, kendi sorunlarına sahip çıkan bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olur.

Okul iklimi, sınıf ikliminin ana unsurudur (Lee, 1993: 4187 akt Başar, 1999, 26). Etkili yönetici, öğrenci ve personeli ile güçlü iletişim kurar. Okul yöneticisi kaliteli bir öğrenme ortamı sağlamak suretiyle, öğrencinin daha iyi öğrenmesine katkıda bulunurken, personelinin de verimli ve üretken olmasını sağlar. Okulun başarısını etkileyen faktörlerin başında, okul yöneticisinin stratejik konumu vardır. Açıkalin’a (1998, 7) göre okul müdürü dışındaki okulu oluşturan tüm öğelerin değişmezliği sağlandığında, okuldaki birçok düşünce ve davranışın, okul müdürüne bağlı olarak değiştiği gözlenebilir.

Öğretim, programlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Etkin bir eğitim öğretimin yapılması ve sürdürülebilirliği, programların anlaşılması, uygulanması ve geliştirilmesi ile mümkündür. Bu süreçte okul yöneticilerinin önemli görev ve sorumlulukları vardır (Can, 2007, 233).

2.8. Okul Yöneticilerinin Tarihsel Süreçte Görevleri

Tarihsel süreçle birlikte okul yöneticilerinin görevlerinde de değişimler görülmüştür. Yönetimin, “*Toplumsal gereksinmelerin bir kısmını karşılamak üzere kurulan bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insan gücünü ve diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci*” (Başaran, 1984, 44) olarak düşünüldüğünde toplumsal gereksinmelerin değişmesi, önceden belirlenen amaçların da değişmesine, bu da yöneticilerin görevlerinin amaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesine neden olur. 2000’li yıllardaki bir okul yöneticisinin üstlendiği görevler ile 1950’lerdeki bir okul yöneticisinin üstlendiği görevler oldukça farklıdır. Görevlerin değişmesindeki en büyük etmen çağın getirdiği zorunlulukların yanında istediği insan modelidir. 1950’li yıllarda, okul yöneticilerinin sadece eğitici ve yönetimci rolü varken (Glasman, 1984 akt. Aksoyalp, 2010, 142) 1970 ve 1980’li yıllarda, okul yöneticilerinin rollerinde dikkat çekici değişimler olmuş okul yöneticisi, okulun başarılı olmasında birinci derecede sorumlu kişi haline gelmiştir. 1990’lardan bu yana ise, okul yöneticileri, okul başarısının yanında eğitimsel gelişimde de anahtar kişi konumundadır (Glasman & Heck, 1992 akt. Aksoyalp, 2010, 142). Korkmaz’a göre ise (2005, 249) 1990’lı yılların başlarına kadar okul başarısı, okulu meydana getiren paydaşların(okul müdürü, öğretmenler, veliler ve öğrenciler) birlikte paylaşacakları bir sorumluluk iken bugün eğitim alanındaki gelişmeler okul ve öğrenci başarısını müdürün omuzlarına yüklemiştir.

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişme ve değişimler, okulların görev ve sorumluluklarının yanı sıra yönetim anlayışlarının da değişmesine neden olmuştur. Vandenberghe (1995 akt Uslu, 2013, 174) okul yöneticilerini 1960’larda program yöneticileri, 1980’lerde eğitimsel liderler, 1990’larda dönüştürücü (transformasyonel) liderler olarak tanımlamıştır. Çağımız okul yöneticileri çok farklı liderlik (vizyoner, kültürel, etik, karizmatik, vb.) tanımlamalarıyla anılmakla birlikte Bursalıoğlu’ na göre (2013, 209) okul yönetiminde liderlik, *önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir.*

Hızlı ekonomik gelişmelerin yaşandığı, tüm dünyanın küçülerek küreselleştiği, bilgi ve teknoloji patlamasının yaşandığı 21.yy’da, eleştirel düşünen, problem çözen, bilgiyi seçen ve öğrenen bireylere ihtiyaç duyulmuştur. Bu yeni talepler, okul yöneticisinin görevlerinin sınırlarını daha genişletmekle kalmamış çok detaylı bir hale de getirmiştir. 21.

yüzyıl okul müdürlerinin eğitim ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, kendini sürekli güncelleyen, teknolojiyi takip eden, okulun her açıdan gelişimi için çaba gösteren, toplumla, çevreyle ve çalışanlarıyla iyi ilişkiler kuran ve sorumluluk sahibi birer lider olmaları beklenmektedir. Çünkü başarılı bir okul ortamının oluşmasında güçlü bir liderin varlığı hayati önem taşır (Edmonds, 1979 akt Gürbüz, Erdem, Yıldırım, 2013, 169). Etkili okullarda, okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok bir öğretim lideri olarak etkinlik göstermektedir. Okulun asıl işlevinin farkında olma, okulun amaçlarını personele anlatabilme, öğretmenlere rehberlik etmenin yanında destek verme, öğretimin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alma etkili yöneticinin temel uğraşlarıdır (Balcı, 2014, 128). Çünkü öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği sağlamak, etkili bir okul yöneticisinin temele aldığı en önemli unsurdur. Öncül (2000, 1138) etkililiği “*varılmak istenen sonuçlara, yapılan işe oranla zaman ve çabadan ekonomi sağlama yolu ile ulaşma yeteneği*” olarak tanımlar.

Bu doğrultuda Heck (1992 akt. Aksoyalp, 2010, 142) okul yöneticisinin niteliği ile okulun başarısı arasında bir ilişkinin var olduğunu, Glasman & Heck’de (1992 akt. Aksoyalp, 2010, 142) “*Okul yöneticisinin en önemli görevinin, yüksek ve nitelikli öğrenci başarısı için okulu etkili hale getirme ve bunu sürdürmek*” olduğunu söylemektedir. Şişman’a (2014, 27) göre eğitim alanında yapılması planlanan reformların başarıya ulaşması için reformun merkezinde okullar ve okul liderleri olmalıdır. Merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımadıkça bir anlam ifade etmeyeceğinden eğitimde yapılması planlanan bu değişim ve reformların odak noktasının okul olması ve bu süreçte okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gerekir.

Fidan ve Erden (1991, 77) konuya farklı bir boyutta yaklaşmış ve okul yöneticilerinin görevlerinin içinde yaşanan ülkelere göre farklılık gösterdiği gibi eğitim sisteminin yapısı ve politikasına göre de farklılık gösterdiğini söyleyerek yöneticilerin ortak olan görevlerini:

1. Yönetici, okulun eğitim programlarının gerçekleşmesi için okuldaki tüm kaynakları düzenleyerek koordine eder.
2. Yönetici, personelin kendini geliştirmesi, mesleklerinde daha uzman olmaları için, hizmet içi eğitimler, seminerler ve kurslar yapar.
3. Yönetici, okulun her türlü ihtiyaçlarını belirleyerek bunların temini için mali kaynakları sağlar.

4. Yönetici, okulun bulunduğu çevrenin kalkınmasına yardımcı olunmasının yanında, çevredeki kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak okula hizmet olanakları sağlanmasının yanında bu işbirliğinin diğer eğitim kurumlarıyla da kurulmasını sağlar.

5. Yöneticinin, öğrencilerin okulla ilgili sorunlarına eğilmesi ve onlara çözüm yolları bulması gerekir, şeklinde sıralamıştır.

Toplumda meydana gelen sosyal, politik ve ekonomik değişimlerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin bu değişimlere çok hızlı bir şekilde uyum sağlaması gerekir (Taymaz, 1997, 28). Ayrıca değişimin sürekliliği düşünüldüğünde yöneticilerin rol, görev ve sorumluluklarının sürekli değişime uğrayacağı bir gerçektir. Diğer taraftan Taymaz (1997, 29) bir okul yöneticisinin tüm bu değişim ve gelişim süreci içindeki en önemli ve belirgin rolünün bu sürece uygun öğretimi sağlamak olduğunu söylemektedir.

2.9. Okul Yöneticilerinin Eğitim-Öğretim Programlarının Geliştirilmesi Ve Uygulanmasındaki Yeri

Okul eğitiminin temel altı ögesinin birinci sırasına Fidan ve Erden (1991, 72) “Eğitim programını ” koymuş ve okuldaki eğitim sürecinin planlı ve kontrollü olmasını sağlayan ana unsurun eğitim programı olduğunu ifade etmiştir. Demirel (2012, 1) eğitim programı kavramının milattan önce birinci yüzyıla kadar uzandığını Roma da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimindeki koşu pistine latince “curriculum” “koşu yolu” dendiğini, bunun zaman içinde eğitim programı “curriculum” “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanıldığını ifade etmektedir. Diğer taraftan eğitimcilerin birçoğu tarafından Franklin Babbitt’in 1918 de yayınladığı “The curriculum” adlı kitap, program tarihinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Akpınar, 2012, 1). Tarihsel süreç içerisinde program anlayışının içeriği ve tanımında da değişimler olmuş daha önceden okutulacak dersler ve müfredat kalıbının içerisine sıkışan program kavramı, bugün bütün öğrenme süreçlerini ve durumlarını kapsayan geniş bir yapıya ve tanıma kavuşmuştur. Program kavramının bu yapısal değişikliği, programın çıktılarına da yansımış, istenen tek tip birey yetiştirme arzusu yerini bireyin kişisel farklılıklarının temel alındığı çeşitliliğe bırakmıştır.

Eğitim programının kapsamı içerisinde öğretim programı, ders dışı etkinlikler (kulüp çalışmaları, geziler, kurslar, özel günler ve haftalar... vb.), rehberlik ve kişilik hizmetleri, gibi unsurların da olduğu düşünüldüğünde, programın sadece bireyin akademik başarısına odaklanmadığı bunun yanın da kişisel gelişimini de hedeflediği görülmektedir. Bunu gerçekleştirecek olan programın hedef, İçerik, eğitim durumları, sınamaya

durumlarından oluşan dört temel ögesi bulunmaktadır (Görgeç, 2013, 11). Hedef ögesi programın en önemli ve birinci ögesi olup içerisinde kazanım ve amacı barındırırken Nereye? ve Niçin? Sorularına cevap arar (Akpınar, 2012, 73). Programın ikinci ögesi olan içerik ögesi, ise ünite, konu, hedef davranışlar gibi kapsam ve muhtevayı içinde barındırarak Ne? ve Ne ile? Sorularına cevap ararken (Akpınar, 2012, 94), programın üçüncü ögesi olan eğitim durumları, öğrencilerin hedefe ulaşması için geçirmeleri gereken öğrenme-öğretme süreçlerini kapsayarak (strateji, yöntem, teknik, araç gereç, fiziki düzenlemeler) Nasıl? ve Ne şekilde? Sorularına cevap arar (Akpınar, 2012, 107-108). Programın son ögesi olan sınav durumları ise programın ölçme değerlendirme boyutu olup programın uygulanması sonucunda öğrenciler de beklenen hedef davranışları ne düzeyde kazandıkları hakkında yargıya varmaya çalışarak Ne kadar? ve Ne düzeyde? Sorularına cevap arar (Akpınar, 2012, 112).

Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının değişmesi ve artması yanında bilimsel ve teknolojik gelişme ve değişimler programların sürekli olarak geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu değişimin merkezinde, bu değişime yön verecek liderlerin bulunduğu okullar vardır. Fidan ve Erden (1991, 72) okul eğitimin öğelerinin birinci sırasında eğitim programını göstermekle birlikte, bu öğelerden birini de yöneticiler olarak ifade etmektedir.

Yöneticilerin, okulun işleyişi ile ilgili çok çeşitli sorumlulukları varsa da esas sorumluluklarının eğitim ve öğretim olduğu bir gerçektir. Yöneticilerin yönetmelik ve mevzuatla ilgili yaptıkları tüm işlemler eğitim ve öğretimin sorumsuz yapılması üzerine olup tamamen eğitim ve öğretime yardımcı niteliktedir. Erden (1998, 57) yöneticinin temel görevini “Okulu eğitim programlarında yer alan amaçlarına uygun yaşatmak” olarak belirtirken Hale ve Moorman (2003, 7) müdürün liderlik yeteneği ve liderlik değerlerinin, okulda neyin ortaya çıkacağını belirleyeceğini, Ortaya çıkan şeyin, öğrencilerin akademik başarısını destekleyip geliştirebileceği gibi bu başarıya köstek olup, başarıyı düşürebileceğini ifade etmektedir. Diğer taraftan Özden (2013, 111) eğitimde “öncelik” kavramı üzerinde durmuş ve liderin en önemli sorumluluğunun “öncelikleri belirleme” olduğunu, çünkü “eğitimde öncelikler belirlenmezse çabalar parçalanacağından başarıya ulaşılamayacağını” söylemektedir. Can’ a göre (2007, 229) Araştırmacılar, yöneticilerin öncelikle eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetlere öncelik vererek kurumlarındaki eğitimin kalitesini geliştirmeleri gerektiği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Öğretim programlarının esas hedefi öğrenci davranışlarının geliştirilmesidir. Buna ulaşabilmek için

program planlaması, öncelikle hedefleri ortaya koyar sonra bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacak öğretim süreçlerini önerir. Bu süreç boyutunda planın uygulamaya dönüşmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması beklenir (Oliver 339, akt Fidan, 1996, 2).

Günümüz, misyonu çok geniş bir alana hükmeden ve geniş bir yelpazede yetkinliğe sahip yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. Çelik (2013, 256) bugünün yöneticilerinden beklenen yeni liderlik kuramlarını yedi alt grupta incelemiş ve bunları moral liderlik, kültürel liderlik, öğrenin liderlik, süper liderlik, vizyoner liderlik, Transformasyonel liderlik, öğretimsel liderlik olarak sıralamıştır. Diğer taraftan Erdoğan' da (2000, 89) okul yöneticisinin okulda sunulan eğitim ve öğretim fırsatlarını sürekli olarak geliştirmesi ve mevcut bulunan imkan ve programlarla yetinmemeleri gerektiğini söylemektedir. Öğrenmeyi merkeze alan yöneticiler, hayatları boyunca bilginin pesinde koşan öğrenmekten zevk alan eğitim çalışanlarıdır. Öğretim liderleri esas eğitim ve öğretimin sınıflarda ve okulun koridorlarında olduğunu bilir. Program geliştirmenin “*Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü*” (Demirel, 2012, 5) olduğu düşünüldüğünde, Oliver (339, akt Fidan 1996, 3) sınıflardaki sürecin minyatür bir program geliştirme işi olduğunu bunun için öğrenme ve öğretme etkinliklerinin incelenmesinin program geliştirmede hayati bir önem taşıdığını savunur. Fidan (1996, 3) da sınıflardaki bu etkinliklerin program geliştirme çalışmalarında daha gerçekçi yaklaşımların doğmasını sağlayacağını söylemektedir.

Öğretim liderlerinin liderlik rollerinin kendilerine yüklediği görevler incelendiğinde, öğretim programlarının anlaşılması, uygulanması ve geliştirilmesi gibi unsurların da olduğu görülmektedir. Taylor' da (1994, s. 10 akt Gümüşeli, 1996, 201) okul müdürünün öğretim programı hazırlama ve öğretime doğrudan katılımının, etkili okulu tanımlayan faktörlerin başında yer aldığını belirtmiştir. Diğer taraftan Şişman (2014, 167) okulun ana girdilerinden birinin program olduğunu ve programın başarısı için gerekli koşulların oluşturulması gerektiğini söylerken, okul müdürünün programın planlanmasından uygulanmasına kadar geçen süreçteki önemli rolünün, okulun başarısına etki ettiğini ifade etmiştir.

Can'a göre (2007, 232) öğretim lideri olarak okul yöneticileri, programın hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alırken sınıftaki bireysel farklılıkları gözeterik öğrencilerin seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmesi gerektiğini bilir. Programın öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerinin belirlenmesinde

derse, konuya uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekliliğinin farkındadır. Programın değerlendirme ayağında, öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışmanın bilincindedir. Hallinger ve Murphy de (1987, s.56 akt Gümüseli, 1996, 202) okulları yönetmesinin yanında öğretim lideri olarak tanımlanan müdürlerin davranışlarının genel olarak üç boyutta toplandığını söyleyerek bunları:

1. Okulun misyonunu tanımlama,
2. Eğitim programı ve öğretimi yönetme,
3. Öğrenmeye elverişli bir okul iklimi geliştirmedir şeklinde sıralamaktadır.

Garton ve McIntre (1978) tarafından yapılan bir araştırma, okul müdürlerin en önemli sorumluluk alanı olarak program geliştirmeyi kabul ettikleri halde, gerek kendilerinin gerekse de öğretmenlerin en çok zamanı bürokratik işlere harcadıklarının farkında olduklarını ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993, s. 29 akt Gümüseli, 1996, 202). Diğer yandan, Ornstein ve Hunkins (2014, 34) eğitim programlarının planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi konusunda birçok ortaokul müdürünün, öğretmen ve diğer personele bel bağladıklarını söylemekte ve özellikle müdürlerin öğrenci, öğretmen, veli gibi unsurlar ve problemlerle uğraşmak zorunda kaldığını bununda eğitim programının geri plana itilmesine neden olduğunu söylemektedir. Bredeson'da yaptığı araştırmada (1985, s.39 akt Gümüseli, 1996, 202) okul müdürlerinin öğretim liderliğinin yanında program lideri olmayı da çok arzu ettiklerini ayrıca kendilerinin en önemli görevinin program geliştirme olduğunu bildiklerini, ancak onların bu isteklerine ulaşmalarını engelleyen bazı etkenlerin olduğunu ve bundan büyük suçluluk duyduklarını ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen etmenler incelendiğinde yasal sınırlamalar, zamanın yetersizliği, gibi hususlar öne çıksa da en önemli etmen müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğidir (Hallinger ve Murphy,1987, s. 55 akt Gümüseli, 1996, 203). Eğitim liderlerinin okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları gibi doğrudan okulun işleyişi ile ilgili teknik konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekir (Sisman, 2014, 25). Eğitim Programının “*Eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya geldikleri düzenli eğitim yaşantılarının tümü*” (Bilen, 2014, 46) olarak tanımlandığı düşünüldüğünde, eğitim programının tüm eğitim ve öğretimin çatısını oluşturduğu görülmektedir.

Türk milli eğitim sisteminin genel amaçları Milli eğitim temel kanununda üç madde halinde açıklanmış olup, (MGYGM, 2015) bu genel amaçlar doğrultusunda, kanunun 23. maddesi ilköğretimin, 28. maddesi de ortaöğretimin amaç ve görevlerini düzenlemektedir. Diğer taraftan Türk milli eğitim sisteminin genel amaçları ile İlköğretim ve ortaöğretimin amaçları incelendiğinde öğrenci merkezli bir eğitimi benimsemesinin yanında, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin hepsinin birden geliştirilmesini hedeflediği görülmektedir. Ayrıca bu becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde ön plana çıkan eğitim kurumları olarak okullar görülmekte, bu durum ise okulun eğitim ve öğretim lideri olan yöneticilere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışsalar da “millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği” ile “Milli eğitim bakanlığı orta öğretim kurumları yönetmeği ” okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının sadece eğitim ve öğretim uygulamaları olmadığını ortaya koymaktadır.

Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinin 39, 40, 41, 42. maddelerinde (R.G, 2014b), ilköğretim kurumları yöneticilerin görevleri sıralanmaktadır. Bu görev ve sorumluluklar incelendiğinde, görev tanımlarının net olarak ifade edilememesinin yanı sıra, eğitim öğretim dışında da oldukça fazla görevlerinin olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde “Milli eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin ”de ortaöğretim okul yöneticilerinin ortak görev ve sorumlulukları birlikte verilmiş, meslek liseleri ile İmam hatip liselerinin yöneticilerinin, okulun türünden kaynaklanan farklı görevleri de ayrıca belirtilmiştir. Bu yönetmeliğin 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83. maddelerin de okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını sıralamaktadır (R.G, 2013; R.G, 2015c; R.G, 2014c). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin görev ve sorumlulukları incelendiğinde, ilköğretim kurumları yöneticilerine nazaran daha çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bunun en önemli nedeni ortaöğretim kurumlarında ki okul türlerinin fazlalığıdır.

2.10. İlgili Araştırmalar

Günümüzde eğitim programlarının uygulanması ve geliştirilmesine yönelik çalışma ve araştırmalar olmakla birlikte, eğitim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının neler olduğuna dair çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Özellikle yöneticilerin programların uygulanmasındaki görev sorumluluklarının

yine yöneticilere sorulması ile ilgili geniş kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalarda genelde okul yöneticilerinin; eğitimsel liderlik rolleri, öğretimsel liderlik rolleri, Öğretim programlarındaki sorumlulukları(ilkokul), programların yönetiminde karşılaştıkları sorunlar, program geliştirme etkinliklerindeki görev ve davranışlarına ilişkin görüşleri, bilişim teknolojilerini kullanma becerileri, üzerinde durulmuştur. Diğer taraftan eğitim programlarının uygulanmasından ziyade öğretim programlarının uygulanmasındaki sorumluluklara yönelik yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şahin (2007) yılında “Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış” adlı Uşak ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarından 20 okul yöneticisi ile yaptığı tarama modelini kullandığı çalışmasında, okul müdürlerinin mesai saatleri içerisinde harcamış oldukları zamanın büyük bir bölümünü eğitim-öğretim dışındaki faaliyetlere harcadığı bulgusuna ulaşmış ve bunu “okul müdürleri mesai saatleri içerisinde harcamış oldukları zamanın %72 ‘lik bölümünü eğitim-öğretim dışı faaliyetlerle geçirmektedirler” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı, okul yöneticilerinin özellikle farklı faaliyet alanlarında (öğrenci ile görüşme, veli ile görüşme, yakın çevre ile görüşme vb.) yüz yüze görüşmelere oldukça zaman ayırdığını belirtirken, diğer en fazla zamanı denetim ve kontrol alanlarına harcadıklarını belirtmiştir. Araştırmacı, araştırmaya katılan müdürlerin rapor ettikleri 555 faaliyetin 87’si resmi yazışmalar,65’i denetim,46’sı okulun fiziki yapısıyla alakalı olduğunu söylerken, okul müdürlerinin vizyon-misyon geliştirme, ders programı, eğitim teknolojisi, ödül-teşvik, öğrencileri bir üst sınıfa ve sınava hazırlama, öğretim programı ve takım çalışması gibi faaliyetleri gerçekleştirmeye fazla zaman harcamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, takım çalışması, sosyal aktiviteler, planlı hareket etme, kişisel gelişim, mesleki rehberlik, örgüt felsefesini oluşturma ve yerleştirme, öğretim programının uygulanışı, okul gelişim stratejileri gibi müdürlerin zaman ayrılması gereken etkinliklere de, ifadelerinde yer vermediklerini söylemektedir.

Güven (2009) yılında “İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programlarının yönetiminde karşılaştıkları sorunlar” adlı Aydın merkez ilçede 47 okul yöneticisi 571 öğretmen (nicel örneklem), 5 yönetici,10 öğretmen(nitel çalışma grubu) ile yaptığı tarama yöntemini kullandığı çalışmasında, okul yöneticilerinin eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusuna ulaşmış ve bunun nedeni olarak da, eğitim

programlarının yönetiminin eğitim çalışanlarına yeterince açıklanamamasını ve yöneticilerin geleneksel yönetici davranışından çıkamamalarını göstermiştir.

Akdeniz (2009) yılında “Ortaöğretim kurumlarındaki eğitim programları ile ilgili değişim uygulamalarında yönetici ve öğretmenlerin yaşadığı problemler” adlı İstanbul ili Pendik ilçesinde 113 ortaöğretim okulu öğretmeni ile yaptığı nicel çalışmada tarama modeli kullanılmış ve bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin eğitim programlarında yapılan değişimlerde yaşadıkları problemler ışığında, uygulanan değişim yönetimi ve sorunlar irdelenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar ortaöğretim kurumlarında eğitim programlarıyla ilgili değişim uygulamaları gerçekleştiğinde bununla ilgili dokümanlar verildiğini ve hizmet içi eğitimler düzenlendiğini söylemişler ancak bunların, yönetici ve öğretmenler tarafından yeterli görülmediğini de ifade etmişlerdir. Diğer taraftan okul müdürünün göstereceği katılımcı ve demokratik liderliğin, değişimin başarısında etkili olduğunu da belirtmişlerdir.

Koçak ve Helvacı (2011) yılında “Okul Yöneticilerinin Etkililiği(Uşak ili örneği)” adlı uşak ilinde 300 ilköğretim okulu öğretmeni ile yaptıkları tarama modelini kullandığı çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkililik düzeyi açısından en yüksek düzeyde etkili olduğu boyutun bütçe ve destek işleri, en düşük düzeyde etkili oldukları boyutun da öğretim liderliği olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Karatay (2011) yılında “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı Konya ili ve ilçelerindeki toplam 993 ilköğretim okulu öğretmeni ile yaptığı tarama modelini kullandığı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışının; derslerin zamanında başlamasını ve bitirilmesini sağlama olarak belirtmiştir. Diğer taraftan araştırmacı ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışının da; okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme olduğunu söylemekte olup, diğer davranışlara kıyasla en düşük düzeyde gerçekleştirmiş oldukları davranışın ise; sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı okul yöneticilerinin, en düşük düzeyde gerçekleştirdiği diğer davranışları; öğretmenler için konferanslar vermek amacıyla okul dışından konuşmacılar çağırmak ile öğretmen-öğrenci arasında kaynaşmayı

sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etmek olarak ifade etmiştir. Araştırmacının en önemli bulgularından biride ilköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışının; birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme olduğunu belirtmesidir.

Küçük ve Polat (2013) yılında “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri” adlı Kastamonu il merkezinde 20 ilköğretim yöneticisi ile (6’sı okul müdür yardımcısı, 14’ü okul müdürü) yaptıkları nitel çalışmasında okul yöneticilerinin eğitim anlayışıyla, mevcut eğitim anlayışının birbiriyle uyumlu olduğu söylemiş, bunun nedenini de “*Okul yöneticileri her ne kadar okula, kendi eğitim anlayışlarını (!) yansıttıklarını söyleseler de belirgin biçimde mevzuat, onlar için temel yol gösterici olmaktadır.*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan araştırmacılar okul yöneticilerinin kendi eğitim anlayışları olarak ifade ettikleri (öğretmen, öğrenci, veli istekleri-öğrencilere kıyafet seçimi-öğretmenlerin sosyal etkinlik düzenleme istekleri... vb.) çalışmaları, öğretime ilişkin kalıplaşmış pratikler olarak tanımlamışlardır. Ayrıca araştırmacılar okul yöneticilerinin, eğitime/okula yön veren bir unsur da çevre olarak belirtmelerine rağmen, bu yön vermenin okulun ihtiyaçlarını karşılamadan ileri gidemediğini söylemişlerdir.

Sağır ve Emişoğlu (2013) yılında “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı İstanbul il merkezindeki on ilköğretim okulu yöneticisi ile yaptıkları nitel çalışmalarında, okul yöneticilerinin en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçteki yöneticilerin yaşadığı sorunları da; öğretmenlerin planlamaya destek ve önem vermemesi, hazır plan kullanmaları, Seviye belirleme Sınavlarının amaç olarak görülmesi, özellikle kıdemli öğretmenlerin kendilerini yenilememesi, veli desteğinin yetersiz oluşu, kendilerinin eğitim öğretim etkinlikleri için zaman bulamaması, öğrenci velisi, öğrenci ve öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde görev almaya istek duymamaları, okul ve çevrenin imkânlarının yetersiz oluşu, ders dışı etkinlikler için zaman yetersizliği ve ders dışı etkinliklerde görev alacak yetenekli öğretmen bulunmayışı şeklinde ifade etmişlerdir.

Dağdelen (2014) yılında “İlkokul öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin

görüşleri” adlı Sivas İli Merkez İlçede yer alan okullarda görev yapan 15 ilköğretim yöneticisi ve 20 sınıf öğretmeni ile yaptığı nitel çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca okul yöneticileri programlarının uygulanmasına yönelik en başta gelen görev ve sorumluluklarını "araç-gereç ve materyal sağlama, hazırlanan planları onaylama ve programın uygulanmasını denetleme" olarak görmüşlerdir.

Aktepe ve Buluç (2014) yılında “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Özelliklerinin Değerlendirilmesi” adlı Kırşehir ilindeki 13 sınıf öğretmeni ile yaptıkları nitel çalışmada; okul yöneticilerinin, özellikle sınıf ortamında gerçekleşen eğitim ve öğretim faaliyetleri konusunda öğretmenlere fazla bir yardımları olmadığını belirtirken, genel anlamda da eğitim öğretim süreci ile yeterince ilgilenemediklerini belirtmiştir. Araştırmacılar bunun en önemli nedenini de yönetsel işlerin eğitsel işlerin önüne geçmesi olarak göstermiştir. Ayrıca çalışmada okul yöneticilerinin eğitim programları hakkında da yeterli bilgiye sahip olmadıkları, buna bağlı olarak da eğitim programlarının amacına ulaşmasında problemler yaşandığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları bu çalışmada okul müdürlerinin olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma ile ilgili rollerini de yeterince gerçekleştiremediklerini ortaya koymuşlar ve bunun nedenini okul müdürlerinin idari işlerinden dolayı, okul ortamında görünür olmamasına bağlamışlardır. Diğer taraftan okul müdürleri görevlerinin yapısı dolayısıyla uzun yıllardır sınıf ve sınıf ortamından uzak kalmalarının, okulda ki eğitim-öğretim işleri ile ilgili, denetim ve rehberlik faaliyetlerinin istenilen düzeyde olmamasına neden olmakta, bunun doğal sonucu olarak da müdürlerin öğretmenlere eğitsel konularda çok fazla yardımları dokunamamaktadır.

Turan ve Yalçın (2015) yılında “Okul Yöneticilerinin Yaptığı ve Yapmak İstedikleri İşler ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Eskişehir il merkezinde 133 ilköğretim okul yöneticisi ile yaptıkları nicel çalışmada okul müdürlerinin yaptıkları işler ile yapmak istedikleri işler arasında büyük uçurumların olduğunu söylerken, okul müdürlerinin okulla ilgili her işle uğraştığını bunun da müdürün aslı görevinden uzaklaşmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bunun çözümünü de, okul müdürünün yapması gereken asli işlerin çağın gerekliliklerine göre yeniden tanımlanmasının yanında, iş ile yetki arasındaki dengenin de sağlanmasından geçtiğini söylemektedirler.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gaston (2005) yılında Amerika Birleşik Devletlerinin Virginia eyaletinde rasgele seçilen 50 ilkokul, 50 ortaokul, 50 lise müdür ve müdür yardımcıları ile yaptığı “Virginia da devlet okullarında çalışan müdür yardımcılarının görev ve sorumlulukları” adlı nicel çalışmada müdür yardımcılarının beş ana görevi olduğunu ortaya koymuş ve bu görevleri;

- 1-Öğrenciyi disipline etme
- 2- Öğretmenleri yönlendirme ve değerlendirme
- 3-Öğretmenlerin ihtiyacına cevap verme
- 4-Öğrenci velileri ile irtibat kurma
- 5-Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin işleri ile ilgilenme, olarak sıralamıştır.

Bu beş görev dışında da sıklıkla müdür yardımcılarının;

- 1-Personel öğrenci yönetimi
- 2-Yönlendirme liderliği, Profesyonel gelişim
- 3-Eğitim hiyerarşisi ile etkileşim

4-Halkla ilişkiler ile ilgili işleri de yaptıklarını söylerken, sıklıkla olmasa da mali ve bürokratik işlerle de ilgilendiklerini özellikle belirtmişlerdir.

Yöneticiler, Virginia yasalarında müdür yardımcıları için belirlenen 38 tanımlanmış görev dışında 15 tane daha sorumluluğu yerine getirdiklerini rapor etmişlerdir. Gaston’a göre bu çalışma, müdür yardımcılarının yasalar da belirtilen görevlerine, yeterli zaman ayıramadıklarını göstermektedir.

Valenti (2010) yılında Amerika Birleşik Devletlerinde New Jersey eyaletinde National Association of Elementary School Principals (NAESP) (Ortaokul Müdürleri Ulusal Birliği) nin 2007-2008-2009 yılların da ortaokul düzeyinde belirlediği, ulusal nitelikli 151 müdür arasında yapılan “öğrencinin akademik başarısı ile ilgili liderlik sorumlulukları” adlı nicel çalışmasında okul müdürlerinin üç en önemli liderlik sorumluluğu olduğunu tespit etmiş ve bunları;

1. Öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü iletişim yolları kurma (İletişim)
2. Okul öğrenme etkinlikleri ve bu etkinliklerin, öğrencilerin öğrenmesi üzerine, etkilerinin gözlemlenmesi (Gözlemeleme ve değerlendirme)

3. Ortak değerlerin, birlik duygusunun ve işbirliğinin güçlendirilmesi (Kültür) şeklinde sıralamıştır.

Waldron, McLeskey, ve Redd (2011) yılında Amerika Birleşik Devletlerinde Creekside İlkokulunda (Okulda 480 öğrencinin %68 beyaz, %32 Afro-amerikalı,Hispanik ve diğerlerinden olup okulun %50 den fazlası son derece fakir) 2009/2010 eğitim ve öğretim yılında yapılan toplamda 22 yönetici ve öğretmenin katıldığı “yönü belirlemek: etkili ve kapsayıcı bir okul geliştirmede müdürün rolü” adlı nitel çalışmada etkili ve kapsayıcı bir okulun başarısına etki eden Müdür rolünün, önemli özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bu okulu diğerlerinden farklı kılan 3 faktör tespit edilmiş olup bunlar;

1.Müdür ve öğretmenler, tüm öğrencilerin, hiçbir ayırım yapmadan başarılı olabilmeleri için samimi bir azimle gereken ne varsa yapmaktalar.

2.Okulda mutlak olan tek şey yüksek başarı ve tüm öğrencileri kapsayan ortak vizyondur. Geri kalan konular “tartışılabilir” durumdadır.

3.Okul kendi ihtiyaçlarını karşılamak için okulda öğretilen konu içeriğine uygun, öğretmenler için anlamlı ve planlama açısından kullanışlı olan kendine özgü “veri sistemi” kurmuştur. Bu sistem sayesinde sınırlı kaynaklar öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir şekilde kullanılmakta olup bu da başarıyı temelini oluşturmaktadır, şeklinde sıralanmıştır.

Tüm bunların ışığında Waldron, McLeskey, ve Redd’ in araştırma bulgularının ortaya çıkardığı sonucu şu şekilde ifade etmiştir; Sıradan bir okulda da etkili ve kapsayıcı programlar geliştirilebilir. Dışarıdan uzman yardımı, gereğinden çok kaynak vb. ille de gerekli değildir. Gerekli olan, kaynakların etkili kullanımı, öğretmenlere verilen yüksek kalitede mesleki gelişim imkanları, iyi bir veri sistemi ve ortak vizyon oluşturmada, desteklemede ve uygulamada liderlik eden istekli ve donanımlı bir müdür.

Okul yöneticilerinin rolleri üzerine yapılan tüm bu araştırmalar, yöneticilerin gerçek sorumluluk alanlarının farkında olduklarını fakat gerek mali, gerek bürokratik, gerek onarım işleri gibi eğitim öğretime destek niteliğindeki diğer işlerin zamanlarının çoğunu aldığını bu nedenle yöneticilerin gerçek sorumluluk alanlarına çok az zaman ayırdıklarını ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin görev tanımlamaları dışında da okulla ilgili oldukça fazla işlerinin olduğu dikkat çekici diğer bir unsur olarak görülebilir.

Diğer taraftan bazı okul yöneticilerinin eğitim-öğretim programları konusunda yeterli bilgilerinin olduğunu söylemelerine rağmen yaptıkları faaliyet ve etkinliklerin programlara dönük çalışmalar olmayıp genelde fiziki ortamın düzenlenmesi, öğrenci kıyafetleri, materyal sağlama, derslerin zamanında başlayıp bitirilmesi gibi faaliyetleri içerdiği görülmektedir. Sonuç olarak yapılan araştırmaların; okul yöneticilerinin eğitim-öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusunda birleştikleri görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme/çalışma grubu, veri toplama araçları/ teknikleri, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenilirlik, veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel-nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı “karma” yöntem kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, 351) olay ve olguların çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu söylemekte ve tam anlamı ile bunları algılayabilmemiz için çok farklı yöntemlere ihtiyacımızın olduğunu ve bunları birlikte kullanmamız gerektiğini belirtmektedirler. Karma yöntemin en önemli getirilerinden biri farklı yöntemler kullanılarak elde edilen verilerin birbirini destekleyecek şekilde kullanılması sayesinde çalışmanın sonuçlarının daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlamasıdır. Diğer taraftan karma yöntem, tek yöntemin kullanılmasının getireceği sınırlılık ve zayıflıktan araştırmayı kurtarmasının yanında, ortaya çıkan tahmin edilemeyen bulguların diğer yöntemlerle açıklanmasını da sağlayabilir. Bu araştırmada karma yöntemin “açımlayıcı sıralı” deseni kullanılmıştır. Creswell ve Clark (2014, 89) “açımlayıcı sıralı” deseni; *“İçinde araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desenidir. İkinci nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amacıyla uygulanır ve desene adını veren de bu bulguları açıklamaya odaklanmadır.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu desenin en önemli özelliklerini de nitel ve nicel verilerin toplanma süreçlerinin birbirinden ayrı zamanlarda yapılabilmesinin yanı sıra desenin iki aşamalı yapısının onu kolay uygulanabilir yaptığını söylemesidir. Tüm bunların ışığında bu çalışmada bulguları güçlendirmek, tutarlı hale getirmek, daha gerçekçi verilere ulaşarak araştırmanın genellenebilirliğini arttırmak ve tek yöntemin kullanılmasının getirdiği sınırlılıklardan kurtulmak amacıyla “karma” yöntemin “açımlayıcı sıralı” deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında, çok daha fazla kişinin görüşlerine ulaşmak, mevcut olan durumu, hiçbir şey ekmeden, değiştirmeden mevcut olduğu şekilde tasvir etmek amacı ile “Tarama” modeli kullanılmıştır. Bu modeli Büyüköztürk vd. (2014, 177), *“bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb.*

özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar” olarak tanımlarken Karasar (2013,77) “geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” şeklinde söylemektedir. Tarama araştırmalarının genelde sahip oldukları özellikler üç başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; Evrenin içinden örneklem seçilmesi, Elde edilecek veriler, kişilere yöneltilen soruların geri dönütlerine bağlıdır- Veriler örneklemdaki kişilerden toplanır (Fraenker ve Wallen, 2006 akt Büyüköztürk vd, 2014, 177).

Araştırmanın nitel kısmında, eğitim programlarının, yöneticiler tarafından nasıl algılandığını ve bu algının uygulamaya nasıl yansıdığına dair mevcut durumunu ortaya koymak ve yöneticilerin uygulamada karşılaştıkları sorunları, sorunların tespit ve çözüm şekillerini, öğretim programı dışındaki süreçlerde yaptıkları çalışmaları, programın başarısı olarak neyi gördükleri, öğrencinin bu süreçteki sorumluluklarını nasıl tanımladıkları, aynı eğitim programlarını uyguladıkları halde okulların başarı farklılıklarının nedenlerini neye bağladıklarını derinlemesine incelemek için “Durum Çalışması” kullanılmıştır. Durum çalışmasını Büyüköztürk vd (2014, 255) “ayrı edici bir yaklaşım” olarak görmekte ve Mc Millan 2000 akt Büyüköztürk vd (2014, 255) “durum çalışmasını” “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem” olarak tanımlamaktadır. Glesne’de (2013, 30) durum çalışmasını “bir olayın yoğun bir şekilde çalışılması” olarak ifade ederken durum çalışmasının özünde “ortam ya da olayların bütüncül bir yorumunu hedefler” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 313) düşüncesi yatmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutundaki evrenini, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Bartın ili ve ilçelerinde görev yapan tüm ilkökul, ortaokul ve lise yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmaya özel okullar (kolejler ve temel liseler), halk eğitim merkezleri, çıraklık eğitim merkezleri, akşam sanat okulları, yapı, imkân, program, gibi farklılıklarından dolayı dahil edilmemiştir. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş tüm yöneticiler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bartın ilinde 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içinde görev yapan toplam yöneticilerin sayısı ile geri dönüt alınan yöneticilerin sayısı Tablo 5 de verilmiştir. Özellikle müdür başyardımcısı sayısının azlığı mevcut yönetmelikten kaynaklanmaktadır. Milli eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları

yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmeliğin (R.G, 2014a) ikinci bölümü yönetici normlarını düzenlemektedir. Özellikle bu yönetmelikle müdür başyardımcısı normu oldukça azaltılmış olup, bu norm sadece özel eğitim kurumları hariç olmak üzere Yatılı veya Pansiyonlu okullar ile müdür yardımcısı sayısı altı olan örgün ve yaygın eğitim kurumlarına verilmiştir.

Tablo 5. 2014-2015 Eğitim Ve Öğretim Yılında Bartın İl Ve İlçelerinde Görev Yapan Toplam Yönetici Sayıları Ve Örneklem Grubu

| | f/N | Örneklem- Evren oranı |
|----------------------|---------|-----------------------|
| Müdür | 79/ 90 | 87,8 |
| Müdür Baş Yardımcısı | 12/17 | 70,6 |
| Müdür Yardımcısı | 122/136 | 89,7 |
| TOPLAM | 213/243 | 87,7 |

N: Araştırmanın evreni, f: Araştırmaya katılan yönetici sayısı

Araştırmaya katılan yöneticilerin örneklem özellikleri Tablo 6'da verilmiştir. Verilen tabloda yöneticilerin, cinsiyet, görev yaptığı kurum, yöneticilik süresi, eğitim durumları, eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alıp almadıkları, eğitim aldılarsa düzeyi, konusundaki istatistiksel veriler bulunmaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Örneklem Özellikleri

| Örneklem Özellikleri | f | % |
|--|-----|------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 26 | 12,2 |
| Erkek | 187 | 87,8 |
| Görev Yaptıkları Kurum | | |
| İlkokul | 58 | 27,2 |
| Ortaokul | 71 | 33,4 |
| Lise | 84 | 39,4 |
| Yöneticilikte Geçen Toplam Süre | | |
| 1 yıldan az | 38 | 17,8 |
| 1-5 yıl arası | 64 | 30,1 |
| 6-10 yıl arası | 45 | 21,1 |
| 11-15 yıl arası | 37 | 17,4 |
| 16-20 yıl arası | 17 | 8,0 |
| 21 yıl ve daha fazla | 12 | 5,6 |
| Eğitim Durumları | | |
| Ön Lisans | 12 | 5,6 |
| Lisans | 189 | 88,8 |
| Yüksek Lisans | 12 | 5,6 |
| Doktora | 0 | 0,0 |
| Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması Konusunda Eğitim Alıp, Almadıkları | | |
| Eğitim almadım | 98 | 46,0 |
| Eğitim Aldım | 115 | 54,0 |
| Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması Konusunda Alınan Eğitim Düzeyi | | |
| Lisans düzeyinde eğitim aldım | 37 | 32,2 |
| Lisansüstü düzeyde eğitim aldım | 11 | 9,5 |
| Seminer ve kurslara katıldım | 66 | 57,4 |
| Diğer | 1 | 0,9 |

Araştırmaya katılan yöneticilerin, cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında okullardaki erkek yönetici sayısının, kadın yönetici sayısının 7 katından fazla olduğu görülmektedir. Yöneticilerin görev yaptığı kurumlara göre dağılımına bakıldığında ise liselerde görev yapan yöneticilerin sayısının ilkokul ve ortaokuldan fazla olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedeni temel eğitimden orta öğretime geçişte, liselerin türlerine göre çeşitlilik göstermesidir. Yöneticilerin, yöneticilikte geçirdikleri toplam süreler bakıldığında ise “1 yıldan az süredir yöneticilik yapanlar” dikkate alınmadığında, yöneticilikte geçen süre arttıkça, okul yöneticileri görevlerinden ayrılmakta olup, özellikle 15 yıldan sonra görevlerinden ayrılan yönetici sayısı %50,0 den fazladır. Yöneticilerin eğitim durumlarına bakıldığında %5,6’sının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülürken doktora mezunu olan yönetici bulunmamaktadır. Yöneticilerin %54,0’ı eğitim

programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alırken %46,0'ı bu konuda herhangi bir eğitim almamıştır. Yöneticilerin %57,4'ü Seminerler ve kurslara katılarak bu eğitimi alırken “Diğer” seçeneğini işaretleyen bir yönetici ise bu eğitimi halen lisansüstü düzeyde almaya devam etmektedir.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubu, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Bartın ili ve ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmanın nicel kısmına katılan yöneticiler içinden seçilen 17 kişiden oluşmaktadır. Bu yöneticilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Bu örneklemin amacı, oluşturulan küçük örneklemin içerisine, araştırmanın problem ve amaçlarına taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini, maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 136). Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubu okulların farklı yönetim kademelerindeki yöneticilerden altı müdür, iki müdür başyardımcısı, dokuz müdür yardımcısından oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde dört unsura dikkat edilmiştir. Bu unsurlar;

1- Okul yöneticilerinin seçiminde okulun yerleşim yeri (şehir, ilçe, köy) göz önüne alınmıştır(12 şehir merkezi okulu,5 ilçe ve köy okulu).

2- Okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurumlar (ilk, orta, lise) göz önüne alınmıştır (5 ilkokul yöneticisi, 5ortaokul yöneticisi,7 lise yöneticisi).

3- Okul yöneticilerinin görev yaptığı okulların türleri (Fen, Anadolu, Meslek, Çok Programlı, İmam Hatip) göz önüne alınmıştır. (Fen-Anadolu Lisesi türü okul 3, Meslek Lisesi türü okul 4, İmam hatip türü okul 2, türü olmayan 8 okul).

4- Okul yöneticilerinin yöneticilik süreleri göz önüne alınmıştır.(1 yıldan az 1 yönetici, 1-5yıl arası 4 yönetici, 6-10 yıl arası 5 yönetici, 11-15 yıl arası 3 yönetici, 16-20 yıl arası 3 yönetici, 21yıl ve üzeri 1 yönetici) şeklinde sıralanmaktadır.

Çalışma grubunun seçiminde önemli rol oynayan bu unsurlar çalışmada kapsam genişliği sağlamış bu da, elde edilen bulguların çeşitliliğini arttırmıştır. Diğer taraftan elde edilen bulguların çeşitliliği, bu bulguların derinlemesine ve zengin bir şekilde betimlenmesinin yapılmasını sağlamış bu da araştırmanın daha sağlam temellere oturmasına neden olmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları/Teknikleri

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları/Teknikleri

Araştırmanın nicel boyutunda daha geniş kitlelere ulaşmanın yanı sıra verilen cevapların objektifliğini arttırmak amacıyla anket kullanılmıştır. Kaptan (1998, 138) anketi, bireyin veya grubun yazı yolu ile kendisi hakkında bilgi vermesi olarak tanımlamaktadır. Thomas (1998 akt Büyüköztürk vd 2014, 124) ise anketi, içerisinde bir dizi soru barındıran ve bu sorular yardımıyla insanların yaşam şartlarını inançlarını betimlemeye çalışan, araştırma aracı olarak ifade etmektedir. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan ve üç bölümden meydana gelen “Eğitim Programlarının Uygulanmasına Yönelik Yönetici Anketi” geliştirilmiştir (Ek-1). Anketi geliştirme sürecinde dört aşama izlenmiştir.

Birinci aşamada geniş bir literatür taraması yapılmasının yanında, çeşitli okul kademelerinde ve türlerinde görev yapan beş ilkokul, dört ortaokul ve altı lise okul yöneticileri ile görüşülerek, elde edilen bulgular doğrultusunda problem durumunun ortaya konması ile birlikte çalışmanın amacı ve alt amaçları belirlenmiştir.

İkinci aşamada literatür ve görüşmelerin yardımıyla amaç ve alt amaca yönelik sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular kapalı uçlu sorular olup bazı sorulara “Diğer” seçeneği eklenerek, beklenmeyen veya planlanmayan cevapları da almak amaçlanmıştır. Kapalı uçlu sorular “*yapılandırılmış sorular*” ismiyle de bilinmektedir (Büyüköztürk vd. 2014, 128). Kapalı uçlu soruların en önemli özelliği “*soruların seçenekli(alternatif) cevapları da birlikte verilmesidir*” (Kaptan, 1998, 141). Araştırmada kullanılan anketteki kapalı uçlu sorular üç grupta toplanmaktadır. Birinci grupta “sınıflama soruları” vardır. Araştırmaya katılan yöneticilerden, ankette bulunan sekiz adet sınıflama sorusunu, kendilerine en uygun sadece bir seçeneği işaretleyerek cevaplamaları istenmiştir. İkinci grupta “sıralama soruları” bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerden, ankette bulunan üç adet sıralama sorusunu, kendilerine en uygun seçenekleri “önem derecesine göre” sıralayarak cevaplamaları istenmiştir. Üçüncü grupta ise “Dereceleme soruları” bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerden, ankette bulunan ve üçlü dereceleme ölçeği kullanılan 24 soruda kendine en uygun seçeneği seçmeleri istenmiştir.

Üçüncü aşamada anket, eğitim bilimleri ve eğitim programları alanında çalışan üç akademisyene ve dört farklı okul yöneticisine gösterilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu sayede her sorunun araştırma konusu ile ilişkisine bakılarak kapsam geçerliliği sağlanmaya

çalışılmıştır. Kapsam geçerliliği anketteki soruların, bütün konuyu kapsamıdır (Kaptan, 1998, 142). Uzman görüşleri doğrultusunda anketteki bazı sorular yeniden düzenlenerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Dördüncü aşamada anket 4-5 kişilik bir yönetici grubuna yüz yüze uygulanmış ve soruların açıklığı, verilen cevapların konuyla ilgisi, anketin tamamlanma süresi saptanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan araştırmaya katılan yöneticilerin anketi cevaplarırken sergiledikleri davranış, hareket ve mimikleri gözlenerek anket sorularının içtenlikle cevaplanıp cevaplanmayacağı konusunda bir kanı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada özellikle soruların anlaşılmasına yönelik ortaya çıkan sorunlar tespit edilmiş, ifade bozuklukları düzeltilerek ankete son şekli verilmiştir.

Uygulanacak anketler yöneticilere elden teslim edilmiş ve anketin doldurulmasına yönelik açıklayıcı bilgiler de kısaca anlatılmıştır. Bu yöntem oldukça fazla zaman almakla birlikte geri dönütlerin çok olmasını ve anketin eksiksiz doldurulmasını sağlamıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları/Teknikleri

Araştırmanın nitel boyutunda, derinlemesine ve tam bilgi almak, sözel olmayan davranışların yanında anlık tepkileri de görmek ve en önemlisi veri kaynaklarının hiç kimseden veya hiçbir yerden etkilenmemesini sağlamak amacıyla “görüşme” tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk vd (2014, 150) görüşmeyi sözlü en az iki kişi arasında yapılan iletişim olarak tanımlarken, Karasar, (2013, 165) “*sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği*” olarak ifade etmiştir. Patton (1987, akt Yıldırım ve Şimşek, 2013, 148) görüşmenin amacını, bireyin bakış açısını anlamak için onun iç dünyasına girmek olarak ifade etmektedir.

Görüşme sorularının hazırlanmasında üç belirleyici unsurdan destek alınmıştır. Bunlardan birincisi yapılan anket sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması, ikincisi literatürün getirdiği yeni bulgular, üçüncüsü ise yöneticilerle yapılan ön görüşmelerdir.

Görüşme soruları, katılımcının kendini daha rahat ifade etmesini sağlamasının yanında, görüşmeciden derinlemesine bilgiyi de almayı sağlayacak şekilde “yarı yapılandırılmış” olarak düzenlenmiştir (Ek-2). Görüşme soruları hazırlanırken, kolayca anlaşılabilir olmasına, teknik ve herkesin anlamayacağı terimler içermemesine, yansız olmasına dikkat edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek de (2013, 156) görüşme formuyla ilgili bazı ilkeleri dokuz başlık altında toplamış ve bu ilkelerden iki tanesini de “*kolay anlaşılabilir*

sorular yazma” ve “*yönlendirmeden kaçınma*” olarak ifade etmiştir. Merriam (2013, 88) yarı yapılandırılmış formatla yapılan görüşmelerde, görüşme süresince ortaya çıkacak farklı soruların, konunun derinlemesine açılmasına, bulgu çeşitliliğine ve yeni fikirlere ulaşılmasına yardım edeceğini söylemektedir.

Görüşmecilerin seçiminde ise ifade gücü yüksek, fazla heyecanlanmayan, çatışmadan hoşlanmayan, rahat duyabilen ve rahat konuşabilen, değişime açık, araştırma konusuna karşı ön yargısı olmayan yöneticilerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Karasar’ da (2013, 173) iyi bir görüşmeciyi tanımlarken “ *duyarlılığı yüksek duyu organlarına sahip, görüşme konusuna karşı, bilinen ve belli bir yönde koşullanmamış, fazla heyecansız ve çatışmaya girmekten zevk almayan kişilikte,*” ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerle yüz yüze görüşülmüş olup görüşme süresi 35 dakika ile 65 dakika arasında değişmektedir. Yüz yüze gerçekleşen bu görüşmeler sayesinde görüşmeci ile görüşülen kişi arasında etkileşimi daha yüksek bir bağ kurulması sağlanmıştır. Bu da elde edilen verilerin fazlalığı yanında çeşitliliğine ve objektifliğine katkı sağlamıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerden, görüşme başlamadan önce, görüşmenin kayıt altına alınması için izin istenmiş, tüm yöneticiler görüşmelerin kayıt altına alınmasında bir sakınca olmadığını ifade etmeleri üzerine, tüm görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. Yöneticilerin ses kaydına izin verdiklerine dair ifadeleri de ses kayıtlarının içerisinde mevcuttur. Sonraki süreçler de alınan tüm ses kayıtları yazılı ortama aktarılmıştır. Diğer taraftan görüşme yapılan birkaç yöneticiye kendilerine ait ses kayıtları ile yazılı çıktıları birlikte verilerek söylediklerini kontrol etmeleri istenmiş bu sayede elde edilen bulguların doğruluğu ve güvenilirliği sağlanmıştır. Büyüköztürk vd (2014, 168) görüşmede geçerlilik ve güvenilirliği sağlamanın en önemli yollarından birini “*Araştırmada elde edilen verilerin katılımcılarla paylaşılması ve teyidinin alınması*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerle rahat ve sessiz bir ortamda önceden randevu alarak, kendi belirledikleri yerlerde görüşülmüş ve görüşme ortamında, görüşmeyi olumsuz etkileyecek telefon, televizyon, ziyaretçiler,... vb. unsurlar kontrol altına alınmıştır. Görüşmeye araştırmacı, kendini tanıtarak başladıktan sonra, araştırma konusu hakkında kısaca bilgi vermiştir. Görüşmeye yöneticiyi tanımaya yönelik sorularla başlanmış, sonraki süreçlerde araştırma konusu ile ilgili sorular belli bir düzen içinde sorulmuştur. Her soruya verilen cevabın sonunda, yöneticinin soru ile ilgili söyledikleri kendisine, kısaca

özetlenmiştir. Yapılan görüşmelerde ses tonuna, hitap şekline, sorunun sorulma tarzına dikkat edilmiştir. Görüşmenin sonunda yöneticilere zaman ayırdıkları için teşekkür edilerek, görüşmeler sonlandırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 16,0 kullanılmıştır. “SPSS” Araştırmacılar ve akademisyenlerin kullandığı bir istatistik programıdır. Okul yöneticilerinden toplanan anketler SPSS 16,0 programına girilmiş ve birinci etapta ankette yöneltilen tüm soruların frekans ve yüzdeleri yapılmıştır. Ankette bazı sorularda verilen “Diğer” seçeneğine ait bulgular ise ilgili sorunun altında ayrı bir tablo olarak verilmiştir. Diğer seçeneğine verilen tüm cevaplar Ek-3 de gösterilmiştir. Karşılaştırmalı analizlerde ise “Chi-Square” testi kullanılarak 0,05 manidarlık düzeyine göre tablolarında iki durum incelenmiştir.

1- Yöneticilerin görev yaptıkları kurumlara göre, öğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeyleri karşılaştırılmıştır.

2- Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan yöneticilerin öğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Yapılan karşılaştırmalarda kullanılan tabloların bazılarında bir hücredeki frekans değerinin beşten küçük olduğu görülmüş buda “Chi-Square” testinin uygulanmasında engel teşkil etmiştir. Ancak Marascuilo, 1971; Field, 2009 akt Baykul ve Güzeller (2014, 528) *“büyük örneklemde beşten küçük beklenen frekans sayısının bir tablodaki toplam hücre sayısının %20’sini geçmemesi durumunda “Chi-Square” testinin kullanılabilmesine dair kaynaklarında bulunduğunu”* belirtmektedir. Bu nedenden dolayı altı hücreli bir tabloda bir hücreye kadar,9 hücreli bir tabloda iki hücreye kadar, beşten küçük frekansla karşılaşıldığında “Chi-Square” testi kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda, elde edilen bulgular arasındaki ilişkileri daha iyi ortaya koymanın yanında, birbirine yakın bulguları belirli tema ve kavramlar etrafında toplayarak anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizi *“belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük*

içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik yinelenebilir bir teknik” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2014, 150). Bu araştırmada nitel verilerin analizinde NVİVO 8 kullanılmıştır. “NVİVO” araştırmacılar ve akademisyenlerin nitel verilerin analizinde kullandığı bir programdır. Bu program bulgular arasındaki çok karmaşık bağlantı ve ilişkilerin çok rahat bir şekilde görülmesini sağlar. İçerik analizi dört bölümden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 260). Bunlar; verilerin kodlanması, kodlara göre temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve en sonunda bulguların tanımlanarak yorumlanmasıdır.

Kodlamada araştırmacı elde ettiği verileri inceleyerek mantıksal bir anlam oluşturmaya çalışır. Kendi içinde anlamlandırılarak bir bütün oluşturan bölümlerin, hepsine birer kod verilerek isimlendirilir. Yıldırım ve Şimşek, (2013, 260) kodlamayı içerik analizinin ilk aşaması olarak tanımlamakta ve bu aşamada araştırmacının elde ettikleri bulguları anlamlandırarak sınıflaması olarak ifade etmektedir. Araştırmada, yöneticilere, yöneltilen tüm sorulara karşı alınan cevaplar, dikkatlice defalarca okunmuş ve belirlenen kodlar, her yönetici için ayrı ayrı olmak üzere bir tabloda gösterilmiştir. Oluşturulan bu tabloya da “kod tablosu” ismi verilmiştir (Ek-4). Bu tablo Nvivo programına hazırlık için kullanılmıştır.

Temalaştırma süreci, kodlamaya benzemekle birlikte, daha geniş bir yapıya sahiptir. Oluşturulan kodlar arasında ortak bir ilişki veya benzerlik bulunmaya çalışılır. Birbiri ile ilişkili olan kodlar belirlenip bir araya getirilerek temalar oluşturulur. Bu işleme “*tematik kodlama*”da denir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 268). Araştırmada oluşturulan bu “kod tablosu” yardımıyla, kodlar arasındaki ilişki ve benzerlikler bulunarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan kodlar, temalar ve kavramlar, tamamen yöneticilerle yapılan görüşmelerden çıkan bulgulara göre oluşturulmuş olup herhangi bir şekilde önceden belirlenmiş kavram, tema ve kodlar kullanılmamıştır.

Kodların ve temaların düzenlenmesi sürecinde ise oluşturulan bu kodlar ve temalara göre okuyucuların anlayacağı şekilde veriler düzenlenir. *Bu süreçte araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına ver vermez. Toplanan bilgileri işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunar* (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 270).

Yorumlama sürecinde ise elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır ve bazı sonuçlar ve öneriler ortaya konur.

Araştırmada kullanılan bu veri analiz süreci şu şekilde açıklanabilir;

Yöneticilere görüşmelerde sorulan “Öğretim programları dışındaki süreçlerde yaptıkları çalışmaların” neler olduğuna dair bir soruya, verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen kodlar; Bocce, Güreş, Voleybol, Basketbol, Tiyatro, Halter, Futbol, Eğitici Oyunlar, Vücut Geliştirme, Folklor Gösterileri, Survivor, Bedminton, Skeç, Şiir, Müzik, Resim, şeklinde sıralanmıştır. Bu kodlardan Bocce, Survivor, Bedminton, Güreş, Voleybol, Basketbol, Halter, Futbol, Eğitici Oyunlar, Vücut Geliştirme, “sportif faaliyetler” teması altında toplanırken, Tiyatro, Resim, Müzik, Şiir, Skeç, Folklor Gösterileri “kültürel faaliyetler” teması altında toplanmıştır. Sonraki süreçte bu temalar “sosyal faaliyetler” teması altında birleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, görüşmelerde daha objektif ve doğru cevaplar vermesi amacıyla kimlikleri gizli tutulmuş ve isimleri yerine yöneticilere kodlar verilmiştir. Bu kodlar; md1e (müdür 1. erkek), mby2e (müdür başyardımcısı 2. erkek), my8k (müdür yardımcısı 8. kadın) şeklinde ifade edilebilir. Diğer taraftan elde edilen modeller görüşme yapılan bazı yöneticilere gösterilmiş ve görüşmelerde belirttikleri hususların modelde yer alıp almadığı sorulmuştur. Bu sayede oluşturulan modellerin geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yöneticilerle yapılan görüşmelerde, kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarda, kullandıkları okul ve şehir isimleri, araştırmanın objektifliğini korumak ve yönlendirme yapmamak amacıyla gizlenmiş, bunlar yerine “.....Anadolu Lisesi” ve “.....’da” ifadeleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar nicel ve nitel olarak ayrı ayrı verilecektir. Bulguların daha açık ifade edilebilmesi için nicel bulgular tablolar yardımıyla, nitel bulgular ise şekiller yardımıyla açıklanmıştır.

4.1. Nicel Verilere Ait Bulgu Ve Yorumlar

4.1.1 Birinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular

Birinci alt amaç; okul yöneticilerinin, en önemli sorumluluk alanları olarak neyi görmekte olduklarına dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette iki soru yöneltilmiştir.

Tablo 7. Yöneticilerin Okullarındaki En Önemli Sorumluluk Alanları

| | f | % |
|-------------------------|-----|-------|
| Eğitim öğretim | 187 | 87,8 |
| Bürokratik(Evrak) işler | 20 | 9,4 |
| Donatım işleri | 3 | 1,4 |
| Mali işler | 1 | 0,5 |
| Diğer | 2 | 0,9 |
| TOPLAM | 213 | 100,0 |

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %87,8'i en önemli sorumluluk alanlarının "eğitim öğretim" olduğunu belirtirken, en önemli ikinci sorumluluklarını da %9,4 ile "bürokratik (Evrak) işleri" olduğunu söylemişlerdir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise iki bulgu ile karşılaşılmaktadır. Bunlar "*Liderlik, eğitim öğretim faaliyetlerini öğretmen ve öğrenci motivasyonu ile en ideal hale getirmeli*", "*Güvenli ve huzurlu bir ortam hazırlama*" şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öncelik Sırasına Göre Sorumluluğu Olan Kişi/Kurumlar

| | 1.Sorumluluk | | 2.Sorumluluk | | 3.Sorumluluk | | 4.Sorumluluk | | 5.Sorumluluk | |
|-------------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Yöneticiler | 90 | 42,3 | 98 | 46,0 | 16 | 7,5 | 7 | 3,3 | 1 | 2,5 |
| Öğretmenler | 93 | 43,6 | 95 | 44,6 | 23 | 10,8 | 2 | 0,9 | 0 | 0,0 |
| Öğrenciler | 3 | 1,4 | 15 | 7,1 | 122 | 57,3 | 62 | 29,1 | 11 | 27,5 |
| Veliler | 11 | 5,2 | 3 | 1,4 | 45 | 21,1 | 142 | 66,7 | 12 | 30,0 |
| Diğer | 16 | 7,5 | 2 | 0,9 | 7 | 3,3 | 0 | 0,0 | 16 | 40,0 |
| TOPLAM | 213 | 100 | 213 | 100 | 213 | 100 | 213 | 100 | <u>40</u> | 100 |

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğun birinci sırada %43,6 ile "öğretmende" olduğunu belirtmişlerdir. İkinci sırada 46,0 ile "yöneticilerde", üçüncü sırada %57,3 ile "öğrencide", dördüncü sırada ise 66,7 ile "velide" olduğunu söylemişlerdir. Okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanmasındaki birinci derecedeki sorumluluğu %43,6 ile öğretmende görse de, yöneticilerde görenlerin oranı %42,3 dür. Bu iki oran birbirine çok yakın olmakla birlikte aralarında %1,3 lük bir fark bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde bu oranın 3 kişiye tekabül ettiği görülmekle birlikte, programların sorumluluğunu birinci derecede, yönetici veya öğretmende görenlerin oranı ise %85,9 dur. Okul yöneticilerinden "Diğer" seçeneğini işaretleyenlerin görüşlerine bakıldığında ise Tablo 8.1 deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 8.1. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sorumluluğu Olan “Diğer”Kişi/Kurumlar

| | f | % |
|---|-----------|--------------|
| Okul aile birliği | 1 | 2,5 |
| Bakanlık, Milli Eğitim Bakanlığı, Bakanlık yöneticileri, Bakan, Bakanlık yetkilileri | 18 | 45,0 |
| Yerel yöneticiler | 1 | 2,5 |
| Denetçiler, Eğitim Denetmenleri | 1 | 2,5 |
| Eğitim programını hazırlayanlar | 2 | 5,0 |
| Milli Eğitim Müdürlüğü, İl Milli Eğitim | 2 | 5,0 |
| Üst düzey yöneticiler, Üst yöneticiler | 2 | 5,0 |
| İşletmeler, Mahalli kurumlar, sivil toplum örgütleri | 4 | 10,0 |
| Arkadaş, Arkadaş Çevresi | 2 | 5,0 |
| Veri hazırlama memuru | 1 | 2,5 |
| Zümrelerin İşlerliği | 1 | 2,5 |
| Ülkeyi Yönetenler | 1 | 2,5 |
| Siyasi İktidar | 1 | 2,5 |
| İş adamları | 1 | 2,5 |
| Sosyal çevrenin düzeni | 1 | 2,5 |
| Devlette | 1 | 2,5 |
| TOPLAM | 40 | 100,0 |

Tablo 8.1’e göre eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğu bulunan kurum ve kişiler için “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerinin, %45,0’ı bu sorumluluğu “*Milli eğitim bakanlığı ve personeline*” görürken, %10,0’ı “*işletmeler, mahalli kurumlar, sivil toplum örgütlerinde*”, %2’si “*eğitim programını hazırlayanlarda*”, %2’si “*milli eğitim müdürlüğünde*”, %2’si “*üst düzey yöneticiler, üst yöneticilerde*” ve %2 de “*arkadaş, arkadaş çevresinde*” görmektedir. Bununla birlikte “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerinin ilk üç sorumluluğu kimlerde gördüğüne dair bulgular Tablo 8.2 de verilmiştir.

Tablo 8.2. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öncelik Sırasına Göre Sorumluluğu Olan “Diğer” Kişi/Kurumlar

| | f | % |
|--|----|------|
| 1. Sorumluluk (Bakanlık, Milli Eğitim Bakanlığı, Bakanlık yöneticileri, Bakan, Bakanlık yetkilileri) | 12 | 30,0 |
| 2. Sorumluluk (Arkadaşlar, arkadaş çevresi) | 1 | 2,5 |
| 2. Sorumluluk(denetçiler, eğitim denetmenleri) | 1 | 2,5 |
| 3.Sorumluluk (Bakanlık, Milli Eğitim Bakanlığı, Bakanlık yöneticileri, Bakan, Bakanlık yetkilileri) | 3 | 7,5 |

Tablo 8,2’ ye göre araştırmaya katılan ve “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerinden %30,0’ı eğitim programlarının uygulanmasında birinci sıradaki sorumluluğu “*Milli Eğitim Bakanlığı ve personeline*” görmekte birlikte, 3. Sıradaki sorumluluğu da “*Milli Eğitim Bakanlığı ve personeline*” görmektedir. Okul yöneticileri 2. Sıradaki sorumluluğu %2,5 ile “*arkadaş, arkadaş çevresi*” ile “*denetçiler, eğitim denetmenleri*” olarak ifade etmişlerdir.

4.1.2 İkinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular

İkinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla iş birliği içinde oldukları iç ve dış paydaşların kimler olduğuna dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette iki soru yöneltilmiştir.

Tablo 9. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sıklıkla İşbirliği İçinde Bulunduğu İç Paydaşlar

| | f | % |
|-------------------|-----|-------|
| Öğretmenler | 203 | 95,3 |
| Öğrenciler | 8 | 3,8 |
| Memurlar | 0 | 0,0 |
| Yardımcı personel | 2 | 0,9 |
| Diğer | 0 | 0,0 |
| TOPLAM | 213 | 100,0 |

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %95,3’ü eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla iş birliği içinde bulunan iç paydaşı “öğretmenler” olarak belirtmişlerdir. İkinci en önemli iç paydaş da %3,8 ile “öğrenciler” olarak görülmektedir.

Tablo 10. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sıklıkla İşbirliği İçinde Bulunduğu Dış Paydaşlar

| | f | % |
|---|-----|-------|
| Veliler | 152 | 71,4 |
| Çevre | 7 | 3,2 |
| Milli Eğitim Müdürlüğü | 44 | 20,7 |
| Diğer Kurumlar (Okullar, Halk eğitim Mer,...) | 8 | 3,8 |
| Diğer | 2 | 0,9 |
| TOPLAM | 213 | 100,0 |

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %71,4'ü eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla iş birliği içinde olunan dış paydaşı "Veliler" olarak belirtmişlerdir. İkinci en önemli dış paydaşta %20,7 ile "Milli Eğitim Müdürlüğü" olarak görülmektedir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise, birbirinin aynısı olan iki bulgu ile karşılaşmaktadır. Bu bulgu "Eğitim fakülteleri" olarak ifade edilmiştir.

4.1.3 Üçüncü Nicel Alt Amaca Ait Bulgular

Üçüncü alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecine katılım düzeylerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette bir soru yöneltilmiştir.

Tablo 11. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecine Katılım Düzeyi

| | f | % |
|--|-----|-------|
| Tüm süreçlere aktif olarak katılmaktadır | 60 | 28,2 |
| Kısmen süreçlere katılmaktadır | 127 | 59,6 |
| Süreçlere katılmamaktadır. | 25 | 11,7 |
| Diğer | 1 | 0,5 |
| TOPLAM | 213 | 100,0 |

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %59,6'sı eğitim programlarının uygulama süreçlerine "kısmen katıldıklarını" belirtirken, bu oran tüm süreçlere "aktif olarak katılanlarda" %28,2 dir. Okul yöneticilerinden %11,7'si bu süreçlere "katılmadığını" belirtirken %0,5'i de 'Diğer' seçeneğini işaretlemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen yönetici, programların uygulanması sürecine katılımını "İlgili evrakları onaylama şeklinde" ifade etmiştir.

4.1.4 Dördüncü Nicel Alt Amaca Ait Bulgular

Dördüncü alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecine katılımını engelleyen unsurlara dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette bir soru yöneltmiştir.

Tablo 12. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecine Katılımını Engelleyen En Önemli Unsur

| | f | % |
|-------------------------------|-----|-------|
| Zamanın yetersizliği | 38 | 17,8 |
| Bürokratik işlerin fazlalığı | 151 | 70,9 |
| Mekansal ortamın yetersizliği | 5 | 2,3 |
| Mali yetersizlikler | 11 | 5,2 |
| Diğer | 8 | 3,8 |
| TOPLAM | 213 | 100,0 |

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulama sürecine katılımlarını engelleyen en önemli unsuru %70,9 ile “Bürokratik işlerin fazlalığı” olarak görürken en önemli ikinci unsur %17,8 ile “zaman yetersizliği” olmuştur. “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerin oranı ise % 3,8 dir. Bu seçeneği işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise Tablo 12.1 deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 12.1. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecine Katılımını Engelleyen “Diğer” Unsurlar

| | f | % |
|--|---|-------|
| Okul yöneticilerinin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları | 4 | 50,0 |
| Yetersizlik | 1 | 12,5 |
| Çalışma ortamı, çalışanlar | 1 | 12,5 |
| İletişimsizlik | 1 | 12,5 |
| Yönetici kavramının öğretmenler tarafından sınırlandırılması | 1 | 12,5 |
| TOPLAM | 8 | 100,0 |

Tablo 12.1'e göre eğitim programlarının uygulanma sürecine yöneticilerin katılımını engelleyen “Diğer” faktörleri, okul yöneticilerinin %50,0'ı “Okul yöneticilerinin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları” olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticileri tablodaki diğer faktörlere ise birer kez değinmişlerdir.

4.1.5 Beşinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular

Beşinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecini yöneticiler ve öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörlere dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette iki soru yöneltmiştir.

Tablo 13. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Yöneticiler Açısından Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Sıralaması

| | 1.Sıra f % | 2.Sıra f % | 3.Sıra f % |
|--|---------------|---------------|---------------|
| Okul yöneticilerinin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları | 80 37,6 | 41 19,2 | 29 13,6 |
| Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersiz olması | 24 11,2 | 43 20,2 | 48 22,6 |
| Eğitim programlarının uygulanmasında öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayırlamaması | 44 20,7 | 63 29,6 | 58 27,2 |
| Eğitim programının anlaşılmasının zorluğu | 11 5,1 | 29 13,6 | 30 14,1 |
| Eğitim programlarının uygulanmasında öğeler (öğretmen, program, materyal, etkinlik...) arasındaki koordinasyonun sağlanamaması | 50 23,5 | 35 16,5 | 46 21,6 |
| Diğer | 4 1,9 | 2 0,9 | 2 0,9 |
| TOPLAM | 213 100 | 213 100 | 213 100 |

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanması sürecini yöneticiler açısından olumsuz etkileyen faktörlerin birinci sırasında %37,6 ile "Yöneticilerin, eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları" nı gösterirken, ikinci ve üçüncü sırada "Eğitim programlarının uygulanmasında, öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayırlamaması" nı göstermişlerdir. Bununla birlikte "Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersiz olması" ile "Eğitim programlarının uygulanmasında öğeler arasındaki koordinasyonun sağlanamaması" uygulama sürecini yöneticiler açısından olumsuz etkileyen diğer iki önemli unsur olarak görülmektedir. "Diğer" seçeneği işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise Tablo 13.1 deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 13.1. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Yöneticiler Açısından Olumsuz Etkileyen “Diğer ”Faktörler

| | f | % |
|--|----------|--------------|
| Bürokratik işlerden dolayı eğitim programlarına fazla zaman ayıramama ve yakından ilgilenememe | 2 | 25,0 |
| Mesai dışı çalışma anlayışının olmaması | 1 | 12,5 |
| Taşınmalı eğitim | 1 | 12,5 |
| Yetki ve sorumluluğun az olması | 1 | 12,5 |
| Yöneticilerin zamanının çoğunu mali konular alıyor | 1 | 12,5 |
| Liyakatın ayaklar altına alınması | 1 | 12,5 |
| Yöneticilerin öğretmenliği bilmemeleri | 1 | 12,5 |
| TOPLAM | 8 | 100,0 |

Tablo 13.1’e göre eğitim programlarının uygulanması sürecini Yöneticiler açısından olumsuz etkileyen “Diğer” faktörleri okul yöneticilerinin %25,0’ı “*Bürokratik işlerden dolayı eğitim programlarına fazla zaman ayıramama ve yakından ilgilenememe*” olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticileri tablodaki diğer faktörlere ise birer kez değinmişlerdir. Bununla birlikte “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerinin ilk üç sıralamaya dair bulgularında öne çıkan bir unsur ortaya koyamamışlardır.

Tablo 14. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Öğretmenler Açısından Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Sıralaması

| | 1.Sıra | | 2.Sıra | | 3.sıra | |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Öğretmenlerin. eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları | 75 | 35,2 | 30 | 14,1 | 21 | 9,9 |
| Öğretmenlerin. eğitim programlarına yönelik olumsuz algıları | 43 | 20,2 | 65 | 30,5 | 43 | 20,1 |
| Öğretmenlerin. mesleki tükenmişlik yaşamaları | 26 | 12,2 | 30 | 14,1 | 57 | 26,8 |
| Öğretmenlerin. kazanımlara uygun yöntem ve teknik seçip kullanamamaları | 20 | 9,4 | 37 | 17,4 | 40 | 18,8 |
| Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersizliği | 25 | 11,7 | 30 | 14,0 | 21 | 9,9 |
| Eğitim programlarının anlaşılmasının zorluğu | 17 | 8,0 | 21 | 9,9 | 26 | 12,2 |
| Diğer | <u>7</u> | 3,3 | <u>0</u> | 0,0 | <u>5</u> | 2,3 |
| TOPLAM | 213 | 100 | 213 | 100 | 213 | 100 |

Tablo 14’e göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanması sürecini öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörlerin birinci sırasında %35,2 ile “Öğretmenlerin, eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları” nı gösterirken, ikinci sırada “Öğretmenlerin. eğitim programlarına yönelik olumsuz

algıları” nı üçüncü sırada ise “Öğretmenlerin. mesleki tükenmişlik yaşamaları” nı göstermişlerdir. “Diğer” seçeneği işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise Tablo 14.1 deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 14.1. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Öğretmenler Açısından Olumsuz Etkileyen “Diğer” Faktörler

| | f | % |
|--|-----------|--------------|
| Öğretim programlarının sürekli değişmesi, Eğitim uygulamalarının sürekli değişmesi, Programların süreklilik arz etmemesi | 3 | 25,3 |
| Sınav sistemi | 1 | 8,3 |
| Zaman Yetersizliği | 1 | 8,3 |
| Eğitim programları hakkında öğretmen eğitimlerinin gelişmesi güzel yapılması | 1 | 8,3 |
| Diğer öğretmenlerle birliktelik ve koordinasyonun olmaması | 1 | 8,3 |
| Mesleği ile ilgili kaygılarının olmaması, yeterince çalıştıklarında ödül ya da takdir edilmemeleri | 1 | 8,3 |
| Veli | 1 | 8,3 |
| Öğretmene maddi ve manevi destek ve saygının verilmemesi | 1 | 8,3 |
| Moral motivasyon | 1 | 8,3 |
| Eğitim programlarının çok fazla içeriğe sahip olması | 1 | 8,3 |
| TOPLAM | 12 | 100,0 |

Tablo 14.1’e göre eğitim programlarının uygulanması sürecini öğretmenler açısından olumsuz etkileyen “Diğer” faktörleri okul yöneticilerinin %25,3’ü “*Eğitim-öğretim programlarının sürekli değişmesi*” olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticileri tablodaki diğer faktörlere ise birer kez değinmişlerdir. Bununla birlikte “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerinin ilk üç sıralamaya dair bulguları Tablo 14.2 de verilmiştir.

Tablo 14.2. Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Öğretmenler Açısından Olumsuz Etkileyen “Diğer” Faktörlerin Sıralanması

| | f | % |
|---|---|------|
| 1.sırada (Öğretim programlarının sürekli değişmesi, Eğitim uygulamalarının sürekli değişmesi, Programların süreklilik arz etmemesi) | 2 | 16,7 |
| 2.sırada | 0 | 0,0 |
| 3.sırada (Zaman Yetersizliği) | 1 | 8,3 |
| 3.sırada (Eğitim programları hakkında öğretmen eğitimlerinin gelişi güzel yapılması) | 1 | 8,3 |
| 3.sırada (Diğer öğretmenlerle birliktelik ve koordinasyonun olmaması) | 1 | 8,3 |
| 3.sırada (Öğretim programlarının sürekli değişmesi, Eğitim uygulamalarının sürekli değişmesi, Programların süreklilik arz etmemesi) | 1 | 8,3 |
| 3.sırada(veli) | 1 | 8,3 |

Tablo 14.2’ye göre, araştırmaya katılan ve “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerinden %16,7’si eğitim programlarının uygulanması sürecini, öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörlerden birinci sıradakini “*Eğitim- öğretim programlarının sürekli değişmesi*” olarak söylemişlerdir. Bununla beraber ikinci sırada herhangi bir faktör belirtmezken, üçüncü sırada beş faktöre yer vermişlerdir. Bunlar “*Zaman Yetersizliği*”, “*Eğitim programları hakkında öğretmen eğitimlerinin gelişi güzel yapılması*”, “*Diğer öğretmenlerle birliktelik ve koordinasyonun olmaması*”, “*Eğitim- öğretim programlarının sürekli değişmesi*” ve “*veli*” şeklinde sıralanmaktadır.

4.1.6 Altıncı Nicel Alt Amaca Ait Bulgular

Altıncı alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunların tespitinde ve çözümünde izledikleri yola dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette iki soru yöneltilmiştir.

Tablo 15. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunları Tespit Şekli

| | f | % |
|---|------------|--------------|
| Ders içi ders dışı denetimlerle | 65 | 30,5 |
| Öğretmenlerin düzenlediği raporlarla (zümre kararları, kulüp raporları, rehberlik faaliyet raporları...vb) | 29 | 13,6 |
| Yapılan toplantılarla (öğretmen kurulları, zümre toplantıları, şube öğretmenler kurulu ...vb) | 112 | 52,6 |
| Velilerden gelen fikir ve önerilerle | 5 | 2,4 |
| Diğer | 2 | 0,9 |
| TOPLAM | 213 | 100,0 |

Tablo 15'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %52,6'sı, Eğitim programlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların tespit şeklini "yapılan toplantılar" görürken en önemli ikinci tespit şeklini %30,5 ile "ders içi ders dışı denetimler" olarak ifade etmişlerdir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerin oranı ise % 0,9 dur. Bu seçeneği işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise iki bulguya ulaşılmıştır. Bunlardan biri "*Şikayet, dedikodu*" iken diğeri "*sendikasına bakarak*" dır.

Tablo 16. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunları Çözüm Şekli

| | f | % |
|---|------------|--------------|
| Üniversitelerle işbirliğine giderek destek almak | 15 | 7,0 |
| Milli eğitim bakanlığından görüş istemek | 19 | 8,9 |
| İl milli eğitim müdürlüğünden görüş istemek | 105 | 49,3 |
| Diğer eğitim kurumlarından (okul.. vb) destek almak | 70 | 32,9 |
| Diğer | <u>4</u> | 1,9 |
| TOPLAM | 213 | 100,0 |

Tablo 16'ya göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %49,3'ü, Eğitim programlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların çözüm şeklini "İl milli Eğitim Müdürlüğünden görüş istemek" şeklinde belirtirken en önemli ikinci tespit şeklini %32,9 ile "Diğer eğitim kurumlarından destek almak" olarak ifade etmişlerdir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerin oranı ise % 1,9 dur. Bu seçeneği işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise Tablo 16.1 deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 16.1. Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların “Diğer” Çözüm Şekilleri

| | f | % |
|--|----------|--------------|
| İzleyici pozisyonunda kalmakta, eğitim yöneticilerinin çoğunda bu donanım yok | 1 | 25,0 |
| Okul yöneticilerinin programın uygulanması konusunda fazlaca ilgilendiklerini düşünmüyorum | 1 | 25,0 |
| Okul içi öğretmenlerle çözüm yolu aramak | 1 | 25,0 |
| Kendi içinde çözüm üretmek | 1 | 25,0 |
| TOPLAM | 4 | 100,0 |

Tablo 16.1’e göre eğitim programlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerinin bulgularında, öne çıkan bir unsur ortaya çıkmamıştır.

4.1.7 Yedinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular

Yedinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının başarısının ölçütü olarak neyi gördüklerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette bir soru yöneltilmiştir.

Tablo 17. Yöneticilere Göre Eğitim Programlarının Başarısının Ölçütü

| | f | % |
|---|------------|--------------|
| T.E.O.G ve üniversite sınavlarında gösterilen başarı | 45 | 21,1 |
| Ulusal veya uluslararası yarışmalarda gösterilen başarı | 5 | 2,3 |
| Bireylerin ilgi ve isteği doğrultusunda meslek sahibi olmaları | 46 | 21,6 |
| Bireylerin iyi bir vatandaş olmasının sağlanmasının yanında ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme | 116 | 54,5 |
| Diğer | 1 | 0,5 |
| TOPLAM | 213 | 100,0 |

Tablo 17’ye göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %54,5’i, Eğitim programlarının başarısının ölçütünü “Bireylerin iyi bir vatandaş olmasının sağlanmasının yanında ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme” şeklinde belirtirken en önemli ikinci ölçütü %21,6 ile “Bireylerin ilgi ve isteği doğrultusunda meslek sahibi olmaları” olarak ifade etmişlerdir. Yöneticilerin %21,1’i de programların başarı ölçütünü “T.E.O.G ve üniversite sınavlarında gösterilen başarı” olarak görmektedir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerin oranı ise % 0,5 dir. Bu seçeneği işaretleyen

yöneticinin programların başarısı hakkındaki ölçütü “*Ahlaki ve insani değerlerle donanmış*” şeklindedir.

4.1.8 Sekizinci Nicel Alt Amaca Ait Bulgular

Sekizinci alt amaç; okul yöneticilerinin, öğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeylerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerinden bu alt amaca yönelik olarak, 24 maddeden oluşan üçlü derecelendirme ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Öğretim Programı Dışındaki Süreçlere Katılım Düzeyleri

| | EVET | | KARARSIZIM | | HAYIR | | TOPLAM | |
|--|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim programlarının, uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahiptir. | 80 | 37,6 | 86 | 40,3 | 47 | 22,1 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programlarının uygulanması sürecine yeterli zaman ayırmaktadır | 60 | 28,2 | 74 | 34,7 | 79 | 37,1 | 213 | 100,0 |
| Öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamları hazırlar | 125 | 58,7 | 66 | 31,0 | 22 | 10,3 | 213 | 100,0 |
| Anma, kutlama programları düzenler | 190 | 89,2 | 18 | 8,5 | 5 | 2,3 | 213 | 100,0 |
| Anma, kutlama programlarına aktif olarak katılır. | 186 | 87,3 | 20 | 9,4 | 7 | 3,3 | 213 | 100,0 |
| Toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırır. | 84 | 39,4 | 96 | 45,1 | 33 | 15,5 | 213 | 100,0 |
| Yarışmalar, paneller, seminerler organize eder | 114 | 53,5 | 75 | 35,2 | 24 | 11,3 | 213 | 100,0 |
| Yarışmalara, panellere, seminerlere aktif olarak katılır | 135 | 63,4 | 67 | 31,4 | 11 | 5,2 | 213 | 100,0 |
| Öğrenci kulüpleri çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlar | 111 | 52,1 | 82 | 38,5 | 20 | 9,4 | 213 | 100,0 |
| Öğrenciler için yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açar | 143 | 67,1 | 47 | 22,1 | 23 | 10,8 | 213 | 100,0 |
| Her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanacak şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlar | 90 | 42,3 | 95 | 44,6 | 28 | 13,1 | 213 | 100,0 |
| Her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlar | 112 | 52,6 | 73 | 34,3 | 28 | 13,1 | 213 | 100,0 |
| Öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin isteği ve ilgisi doğrultusunda verilmesini sağlar | 112 | 52,6 | 78 | 36,6 | 23 | 10,8 | 213 | 100,0 |

Tablo 18'in Devamı

| | EVET | | KARARSIZIM | | HAYIR | | TOPLAM | |
|---|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasını sağlar.(b.e.p programları) | 148 | 69,5 | 47 | 22,0 | 18 | 8,5 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programlarının uygulanması esnasında kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri (kitap, formlar, araç-gereç, yazılı ve basılı doküman... vb.) konusunda öğretmenlere rehberlik eder | 131 | 61,5 | 69 | 32,4 | 13 | 6,1 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaşır | 170 | 79,8 | 36 | 16,9 | 7 | 3,3 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlanır | 155 | 72,8 | 48 | 22,5 | 10 | 4,7 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenler. | 86 | 40,4 | 96 | 45,0 | 31 | 14,6 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve dış paydaşlarla toplantılar düzenler | 126 | 59,2 | 58 | 27,2 | 29 | 13,6 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalışır | 144 | 67,6 | 47 | 22,1 | 22 | 10,3 | 213 | 100,0 |
| Farklı amaçları olan okul türlerindeki (fen lisesi, anadolu lisesi... vb.) en önemli görevi, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliği sağlamaktır | 112 | 52,6 | 85 | 39,9 | 16 | 7,5 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programları konusundaki uzmanlığı, öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunur | 121 | 56,8 | 75 | 35,2 | 17 | 8,0 | 213 | 100,0 |
| Eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi vardır | 114 | 53,5 | 72 | 33,8 | 27 | 12,7 | 213 | 100,0 |
| Öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar | 121 | 56,8 | 74 | 34,7 | 18 | 8,5 | 213 | 100,0 |

Tablo 18’de okul yöneticilerinin “öğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeyleri” ortaya konulmaya çalışılmış olup, bununla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %40,3’ü eğitim programlarının uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olup, olmama boyutunda “kararsız” kalırken, %37,6’sı ise yeterli bilgiye sahip olduğunu söylemiştir. Diğer taraftan yöneticilerinin %37,1’i Eğitim programlarının uygulanması sürecine yeterli zaman ayıramadığını belirtirken, %34,7 si bu konuda “kararsız” kalmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %58,7’si öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamları hazırladığını belirtirken yöneticilerinin %89,2 si anma kutlama programları düzenlediğini, %87,3’ü ise bu programlara aktif olarak katıldığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 45,1’i toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırıp, ayırmama konusunda “kararsız” kalırken, %39,4’ü bu konuya yeterince zaman ayırdığını söylemektedir. Ayrıca yöneticilerin %53,5’i yarışmalar, paneller, seminerler organize ettiğini söylerken, %63,4’ü bunlara aktif olarak katıldığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %52,1’i öğrenci kulüpleri çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağladıklarını belirtirken,%38,5’i bu konuda “kararsız” kalmıştır. Diğer taraftan yöneticilerin %67,1’i öğrenciler için yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açtıklarını söylerken, “kararsız” kalanların oranı ise %22,1 olmuştur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %44,6’sı her çocuğun eğitim ihtiyaçlarına odaklanacak şekilde, zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlayıp, sağlamama konusunda “kararsız” kalmıştır. Bu etkinliklerin yapılmasını sağlayanların oranı ise %42,3 dür. Ayrıca yöneticilerin %52,6’sı her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağladığını söylerken, 52,6’sı öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin isteği ve ilgisi doğrultusunda verilmesinin sağlandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %69,5’i özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasını sağladığını söylerken, %22,0’ı “kararsız” kalmıştır. Diğer taraftan yöneticilerin %61,5’i eğitim programlarının uygulanması esnasında

kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri konusunda öğretmenlere rehberlik ettiklerini söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %79,8'i eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaştıklarını söylemektedir. Ayrıca yöneticilerinin %72,8'i eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlandıklarını söylerken, %45,0'ı eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenleyip, düzenlememe konusunda "kararsız" kalmıştır. Eğitimleri düzenleyen yöneticilerin oranı ise %40,4 dür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %59,2'si eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve paydaşlarla toplantılar düzenlediklerini söylerken, %67,6'sı eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalıştıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %52,6'sı yöneticilerin, farklı amaçları olan okul türlerindeki en önemli görevinin, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliği sağlamak olduğunu ifade ederken yöneticilerin %56,8'i yöneticilerin, eğitim programları konusundaki uzmanlığının, öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliklerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %53,5'i yöneticilerin, eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda da koordinasyon görevlerinin olduğunu söylerken, %56,8'i öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapma görevinin de olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2. Karşılaştırmalı Analizlerin Bulgu ve Yorumları

Bu kısımda nicel verilerden elde edilen bulgular "Chi-Square" testi kullanılarak 0,05 manidarlık düzeyine göre tablolandırılmıştır. Karşılaştırmalı analizlerde iki durum incelenmiştir.

1-Yöneticilerin görev yaptıkları kurumlara göre, öğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeyleri.

2-Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan yöneticilerin öğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeyleri.

Tablo 19. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Konusunda Yeterli Bilgiye Sahip Olmaları Hakkındaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 30 | 51,7 | 20 | 34,5 | 8 | 13,8 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 22 | 31,0 | 31 | 43,6 | 18 | 25,4 | 71 | 100,0 |
| Lise | 28 | 33,3 | 35 | 41,7 | 21 | 25,0 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 7,512 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 19 da yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre, 0,05 manidarlık düzeyinde eğitim programlarının uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($x^2 = 7,512$ $sd=4$ $p>0,05$). Ancak frekans ve yüzdeler incelendiğinde ilkokul yöneticilerinin %51,7 si eğitim programlarının uygulanması ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını, buna karşın ortaokul yöneticilerinin %43,7'si ve lise yöneticilerinin %41,7 si eğitim programlarının uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmama boyutunda kararsız kalmışlardır. Ortaokul yöneticilerinin %31,0'i lise yöneticilerinin %33,3'ü eğitim programlarının uygulanması konusundaki bilgilerini yeterli görmüşlerdir.

Tablo 20. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Yeterli Bilgiye Sahip Olmaları Hakkındaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 31 | 31,6 | 44 | 44,9 | 23 | 23,5 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 49 | 42,6 | 42 | 36,5 | 24 | 20,9 | 115 | 100,0 |

$$x^2 = 2,779 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 20'ye göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmama boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 2,779$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim alanların %42,6'sı eğitim programlarının uygulanması konusunda kendilerini yeterli bilgiye sahip görürken, bu oran eğitim almayanlarda %31,6 dır. Eğitim almayanlar programların uygulanması konusundaki bilgilerinin yeterliliğinde %44,9 ile kararsız kalmışlardır.

Tablo 21. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasına Yeterli Zaman Ayırmaları Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 15 | 25,9 | 22 | 37,9 | 21 | 36,2 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 21 | 29,6 | 20 | 28,2 | 30 | 42,2 | 71 | 100,0 |
| Lise | 24 | 28,6 | 32 | 38,1 | 28 | 33,3 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 2,331 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 21’de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre, eğitim programlarının uygulanmasına yeterli zaman ayırıp ayırmama boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 2,331$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul Yöneticilerinin %37,9’u ile lise yöneticilerinin %38,1’i eğitim programlarının uygulanması sürecine yeterli zaman ayırıp ayıramama konusunda kararsız kalmışlardır. Ortaokul yöneticilerinin %42,2’ si ise bu sürece yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 22. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasına Yeterli Zaman Ayırmalarına Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 27 | 27,6 | 32 | 32,7 | 39 | 39,7 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 33 | 28,7 | 42 | 36,5 | 40 | 34,8 | 115 | 100,0 |

$$x^2 = 0,661 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 22’ye göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması konusuna yeterli zaman ayırıp ayıramama boyutunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($x^2 = 0,661$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim almayan yöneticilerin %39,7 si eğitim programlarının uygulanmasına yeterli zaman ayıramadığını belirtmiştir. Bu konuda eğitim alan yöneticilerin %36,5’i ise eğitim programlarının uygulanmasına yeterli zaman ayırıp ayıramama konusunda kararsız kalmıştır.

Tablo 23. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğretim Programları İçinde Yer Alan Kuramsal Bilgiler Yanında Öğrencilerin Uygulama, Deney, İnceleme Yapabileceği Ortamları Hazırlama Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 41 | 70,7 | 13 | 22,4 | 4 | 6,9 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 46 | 64,7 | 19 | 26,8 | 6 | 8,5 | 71 | 100,0 |
| Lise | 38 | 45,2 | 34 | 40,5 | 12 | 14,3 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 10,864 \quad sd=4 \quad p<0,05$$

Tablo 23’de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre, öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamlar hazırlayıp hazırlamama konusunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($x^2 = 10,864$, $sd=4$, $p<0,05$). İlkokul yöneticilerinin %70,7 si ortaokul yöneticilerinin %64,7 si lise yöneticilerinin ise %45,2 si öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamlar hazırladığını belirtmiştir. Diğer taraftan lise yöneticilerinin %40,5 gibi yüksek bir kesimi ise bu konuda kararsız kalmıştır. Yine Tablodan da anlaşılacağı üzere İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin, öğrencilerine uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamları hazırlama oranı liselerden oldukça yüksektir.

Tablo 24. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğretim Programları İçinde Yer Alan Kuramsal Bilgiler Yanında Öğrencilerin Uygulama, Deney, İnceleme Yapabileceği Ortamları Hazırlamaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 51 | 52,0 | 37 | 37,8 | 10 | 10,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 74 | 64,4 | 29 | 25,2 | 12 | 10,4 | 115 | 100,0 |

$$x^2 = 4,053 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 24’e göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamlar hazırlayıp hazırlamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 4,053$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin % 52,0’si eğitim alan yöneticilerin ise % 64,4’ü öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamlar hazırladığını belirtmiştir. Diğer taraftan eğitim almayanların % 37,8’i ise bu konuda kararsız kalmıştır.

Tablo 25. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Anma, Kutlama Programları Düzenleme Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 55 | 94,8 | 3 | 5,2 | 0 | 0,0 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 63 | 88,7 | 6 | 8,5 | 2 | 2,8 | 71 | 100,0 |
| Lise | 72 | 85,7 | 9 | 10,7 | 3 | 3,6 | 84 | 100,0 |

Tablo 25'e göre İlkokul yöneticilerinin %94,8'i ortaokul yöneticilerinin %88,7'si lise yöneticilerinin ise %85,7 si anma, kutlama programları düzenlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ilkokul yöneticilerinden hiç biri anma, kutlama programı düzenlemediğini söylememiştir.

Tablo 26. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Anma, Kutlama Programları Düzenlemeye Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 84 | 85,7 | 11 | 11,2 | 3 | 3,1 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 106 | 92,2 | 7 | 6,1 | 2 | 1,7 | 115 | 100,0 |

Tablo 26'ya göre eğitim almayan yöneticilerin %85,7 si eğitim alan yöneticilerin ise %92,2 si anma, kutlama programları düzenlediklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan eğitim almayan okul yöneticilerinin %11,2 si anma, kutlama programları düzenleyip düzenlememe konusunda kararsız kaldıkları görülmüştür.

Tablo 27. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Anma, Kutlama Programlarına Aktif Olarak Katılmaları Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 53 | 91,4 | 4 | 6,9 | 1 | 1,7 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 62 | 87,3 | 6 | 8,5 | 3 | 4,2 | 71 | 100,0 |
| Lise | 71 | 84,5 | 10 | 11,9 | 3 | 3,6 | 84 | 100,0 |

Tablo 27'ye göre İlkokul yöneticilerinin %91,4'ü ortaokul yöneticilerinin %87,3'ü lise yöneticilerinin ise %84,5'i anma, kutlama programlarına aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan lise yöneticilerinin %11,9'u anma kutlama programlarına aktif olarak katılıp katılmama konusunda kararsız kaldıkları görülmüştür.

Tablo 28. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Anma, Kutlama Programlarına Aktif Olarak Katılmalarına Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|-----|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 86 | 87,7 | 9 | 9,2 | 3 | 3,1 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 100 | 87,0 | 11 | 9,5 | 4 | 3,5 | 115 | 100,0 |

Tablo 28'e göre eğitim almayan yöneticilerin %87,7 si eğitim alan yöneticilerin ise %87,0'ı anma, kutlama programlarına aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan eğitim almayan okul yöneticilerinin %3,1'i anma, kutlama programlarına aktif olarak katılmadıklarını belirtirken bu oran eğitim alan yöneticilerde %3,5 dir.

Tablo 29. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Toplum Hizmeti Çalışmalarına Yeterince Zaman Ayırmaları Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 29 | 50,0 | 23 | 39,7 | 6 | 10,3 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 29 | 40,9 | 29 | 40,8 | 13 | 18,3 | 71 | 100,0 |
| Lise | 26 | 31,0 | 44 | 52,3 | 14 | 16,7 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 6,295 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 29'da yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırıp ayırmama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 6,295$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %50,0'ı ortaokul yöneticilerinin %40,9'u lise yöneticilerinin %31,0'ı toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırdıklarını belirtirken ortaokul yöneticilerinin %40,8'i lise yöneticilerinin %52,3'ü toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırıp ayırmama konusunda kararsız kalmışlardır.

Tablo 30. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Toplum Hizmeti Çalışmalarına Yeterince Zaman Ayırmalarına Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 37 | 37,8 | 46 | 46,9 | 15 | 15,3 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 47 | 40,8 | 50 | 43,5 | 18 | 15,7 | 115 | 100,0 |

$$x^2=0,275 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 30'a göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırıp ayırmama konusunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2=0,275$ $sd=2$ $p>0,05$). Frekans ve yüzdeler incelendiğinde gerek eğitim almayan yöneticilerde (%46,9) gerekse de eğitim alan yöneticilerde (%43,5) toplum hizmeti çalışmalarında yeterince zaman ayırıp ayırmama boyutunda kararsız kalmışlardır. Yöneticiler içinde toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayıranların oranı eğitim almayanlar için % 37,8 eğitim alanlar için ise %40,8 dir.

Tablo 31. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Yarışmalar, Paneller, Seminerler Organize Etmeleri Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 31 | 53,5 | 18 | 31,0 | 9 | 15,5 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 38 | 53,6 | 28 | 39,4 | 5 | 7,0 | 71 | 100,0 |
| Lise | 45 | 53,6 | 29 | 34,5 | 10 | 11,9 | 84 | 100,0 |

$x^2 = 2,744$ $sd=4$ $p>0,05$

Tablo 31'de yöneticilerin görev yaptığı kurumlara göre yarışmalar, paneller, seminerler organize edip etmeme konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 2,744$, $sd=4$, $p>0,05$). Tüm okul kademelerindeki yöneticilerin % 50 den fazlası yarışmalar, paneller, seminerler organize ettiklerini belirtmişlerdir. Bu oran ilkokul yöneticileri için %53,5 ortaokul yöneticileri için %53,6 lise yöneticileri için ise %53,6 dır. Diğer taraftan bu organizasyonları yapmayan yöneticilerin oranı ilkokullar için %15,5 Liseler için %11,9 dir.

Tablo 32. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Yarışmalar, Paneller, Seminerler Organize Etmelerine Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 53 | 54,1 | 33 | 33,7 | 12 | 12,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 61 | 53,1 | 42 | 36,5 | 12 | 10,4 | 115 | 100,0 |

$x^2=0,286$ $sd=2$ $p>0,05$

Tablo 32'ye göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin yarışmalar, paneller, seminerler organize edip etmeme konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,286$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim

almayan yöneticilerin %54,1'i yarışmalar, paneller, seminerler düzenlediğini belirtirken bu oran eğitim alan yöneticilerde 53,1 dir. Diğer taraftan Eğitim almayan yöneticilerin %33,7'si ile eğitim alan yöneticilerin %36,5'i yarışmalar, paneller, seminerler organize edip etmeme konusunda kararsız kalmıştır.

Tablo 33. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Yarışmalara, Panellere, Seminerlere Aktif Olarak Katılmaları Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 41 | 70,7 | 15 | 25,9 | 2 | 3,4 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 44 | 62,0 | 25 | 35,2 | 2 | 2,8 | 71 | 100,0 |
| Lise | 50 | 59,6 | 27 | 32,1 | 7 | 8,3 | 84 | 100,0 |

$$x^2=4,338 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 33'de yöneticilerin görev yaptığı kurumlara göre yarışmalara, panellere, seminerlere aktif olarak katılıp katılmama konusundaki görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 4,338$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %70,7'si ortaokul yöneticilerinin %62,0'ı lise yöneticilerinin ise %59,6'sı yarışmalara, panellere ve seminerlere aktif olarak katıldığını belirtmiştir. Diğer taraftan ortaokul yöneticilerinin %35,2 si ile lise yöneticilerinin %32,1'i yarışmalara, panellere ve seminerlere aktif olarak katılıp katılmama konusunda kararsız kalmışlardır.

Tablo 34. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Yarışmalara, Panellere, Seminerlere Aktif Olarak Katılmalarına Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 64 | 65,3 | 30 | 30,6 | 4 | 4,1 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 71 | 61,7 | 37 | 32,2 | 7 | 6,1 | 115 | 100,0 |

$$x^2=0,559 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 34'e göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin yarışmalara, panellere, seminerlere aktif olarak katılıp katılmama konusundaki görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,559$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim almayan yöneticilerin %65,3'ü yarışmalara, panellere, seminerlere aktif olarak katıldıklarını belirtmiş olup bu oran eğitim alan yöneticilerde 61,7 dir. Diğer taraftan Eğitim almayan yöneticilerin %30,6'sı ile eğitim alan yöneticilerin

%32,2'si yarışmalara, panellere, seminerlere aktif olarak katılıp katılmama konusunda kararsız kalmıştır.

Tablo 35. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğrenci Kulüpleri Çalışmalarını Etkin Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlama Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 33 | 56,9 | 20 | 34,5 | 5 | 8,6 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 35 | 49,3 | 28 | 39,4 | 8 | 11,3 | 71 | 100,0 |
| Lise | 43 | 51,2 | 34 | 40,5 | 7 | 8,3 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 1,124 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 35'de yöneticilerin görev yaptığı kurumlara göre öğrenci kulüpleri çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayıp sağlayamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 1,124$, $sd=4$, $p>0,05$). Tüm okul türlerindeki yöneticilerin yarısına yakını veya fazlası kulüp çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağladığını belirtmiştir. Bu oran ilkokul yöneticilerinde %56,9 ortaokul yöneticilerinde %49,3 lise yöneticilerinin ise %51,2 dir. Diğer taraftan ortaokul yöneticilerinin %39,4'ü ile lise yöneticilerinin %40,5'i öğrenci kulüpleri çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayıp sağlayamama konusunda kararsız kalmıştır.

Tablo 36. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğrenci Kulüpleri Çalışmalarını Etkin Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlamaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 53 | 54,1 | 37 | 37,7 | 8 | 8,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 58 | 50,5 | 45 | 39,1 | 12 | 10,4 | 115 | 100,0 |

$$x^2=0,452 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 36'ya göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, öğrenci kulüpleri çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayıp sağlayamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,452$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim almayan yöneticilerin %54,1'i eğitim alan yöneticilerin ise %50,5'i öğrenci kulüpleri çalışmalarını etkin bir şekilde yürütülmesini sağladığını belirtmiştir. Diğer taraftan eğitim almayan yöneticilerin %8,2'si öğrenci kulüpleri çalışmalarını etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayamadıklarını söylerken bu oran eğitim alan yöneticilerde %10,4 tür.

Tablo 37. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğrencilere Yetiştirici Ve Tamamlayıcı Kurslar Açma Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 34 | 58,7 | 14 | 24,1 | 10 | 17,2 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 51 | 71,9 | 16 | 22,5 | 4 | 5,6 | 71 | 100,0 |
| Lise | 58 | 69,1 | 17 | 20,2 | 9 | 10,7 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 5,136 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 37’de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre öğrencilere yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açıp açmama konusunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 5,136$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %58,7’si, ortaokul yöneticilerinin %71,9’u lise yöneticilerinin %69,1’i öğrencilere yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açtıklarını belirtirken tüm okul kademelerindeki yöneticilerin %20-24 lük kısmı öğrencilere yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açıp açmama konusunda kararsız kalmıştır.

Tablo 38. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğrencilere Yetiştirici Ve Tamamlayıcı Kurslar Açmaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 57 | 58,2 | 29 | 29,6 | 12 | 12,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 86 | 74,7 | 18 | 15,7 | 11 | 9,6 | 115 | 100,0 |

$$x^2 = 7,188 \quad sd=2 \quad p<0,05$$

Tablo 38’e göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, öğrencileri yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açıp açmama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($x^2 = 7,188$, $sd=2$, $p<0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %58,2 si öğrencileri yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açtığını belirtirken bu oran eğitim alan yöneticilerde %74,7 dir. Eğitim almayan yöneticilerin %29,6 sı ise bu konuda kararsız kalmıştır. Tablodan da anlaşılacağı üzere eğitim alan yöneticilerin, almayanlara göre yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açma oranı oldukça fazladır.

Tablo 39. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Her Çocuğun Eğitim İhtiyacına Odaklanmış Şekilde Zenginleştirilmiş Eğitsel Etkinlikler Yapılmasını Sağlama Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 33 | 56,9 | 20 | 34,5 | 5 | 8,6 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 33 | 46,5 | 29 | 40,8 | 9 | 12,7 | 71 | 100,0 |
| Lise | 24 | 28,6 | 46 | 54,7 | 14 | 16,7 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 12,173 \quad sd=4 \quad p<0,05$$

Tablo 39'da yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanmış şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlayıp sağlamama konusunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($x^2 = 12,173$, $sd=4$, $p<0,05$). İlkokul yöneticilerinin %56,9'u ortaokul yöneticilerinin %46,5'i her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanmış şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağladığını belirtirken lise yöneticilerinin ancak %28,6'sı bu görüşe katılmıştır. Diğer yandan ortaokul yöneticilerinin % 40,8'i ile lise yöneticilerinin %54,7 si her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanmış şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlayıp sağlamama konusunda kararsız kalmıştır. Lise yöneticilerinin % 16,7'si ise bunu sağlayamadıklarını belirtmiştir.

Tablo 40. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Her Çocuğun Eğitim İhtiyacına Odaklanmış Şekilde Zenginleştirilmiş Eğitsel Etkinlikler Yapılmasını Sağlamaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 39 | 39,8 | 49 | 50,0 | 10 | 10,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 51 | 44,3 | 46 | 40,0 | 18 | 15,7 | 115 | 100,0 |

$$x^2=2,640 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 40'a göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanmış şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlayıp sağlamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 2,640$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %39,8'i eğitim alan yöneticilerin %44,3'ü her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanmış şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağladıklarını

belirtmiştir. Bu konuda kararsız kalanların oranı eğitim alan yöneticiler için %40,0'da kalırken eğitim almayan yöneticiler için %50,0'dır.

Tablo 41. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Her Çocuğun Eğitim İhtiyacına Uygun Seçmeli Derslerin Açılmasını Sağlama Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 32 | 55,2 | 20 | 34,5 | 6 | 10,3 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 40 | 56,3 | 22 | 31,0 | 9 | 12,7 | 71 | 100,0 |
| Lise | 40 | 47,6 | 31 | 36,9 | 13 | 15,5 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 1,757 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 41'de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlayıp sağlamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 1,757$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %55,2'si ortaokul yöneticilerinin %56,3'ü lise yöneticilerinin %47,6'sı her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağladığını belirtirken, ilkokul yöneticilerinin %10,3'ü ortaokul yöneticilerinin %12,7'si lise yöneticilerinin %15,5'i ise her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlayamadıklarını belirtmiştir.

Tablo 42. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Her Çocuğun Eğitim İhtiyacına Uygun Seçmeli Derslerin Açılmasını Sağlamaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 51 | 52,0 | 38 | 38,8 | 9 | 9,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 61 | 53,1 | 35 | 30,4 | 19 | 16,5 | 115 | 100,0 |

$$x^2=3,251 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 42'ye göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlayıp sağlamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 3,251$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %52,0'ı eğitim alan yöneticilerin %53,1'i her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağladığını belirtirken eğitim alan yöneticilerin %16,5'i her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlayamadığını belirtmiştir.

Tablo 43. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğrencilere Verilen Proje Ve Performans Görevlerinin Öğrencinin İlgisi Ve İsteği Doğrultusunda Verilmesini Sağlama Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 35 | 60,4 | 18 | 31,0 | 5 | 8,6 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 39 | 55,0 | 29 | 40,8 | 3 | 4,2 | 71 | 100,0 |
| Lise | 38 | 45,2 | 31 | 36,9 | 15 | 17,9 | 84 | 100,0 |

$$x^2 = 9,414 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 43’de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin ilgisi ve isteği doğrultusunda verilmesini sağlayıp sağlamama konusunda 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 9,414$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %60,4’ü ortaokul yöneticilerinin %55,0’ı lise yöneticilerinin %45,2’si öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin ilgisi ve isteği doğrultusunda verilmesini sağladığını belirtmiştir. Diğer taraftan ortaokul yöneticilerinin %40,8’i bu konuya kararsız kalırken lise yöneticilerinin %17,9’u öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin ilgisi ve isteği doğrultusunda verilmesini sağlayamadığını belirtmiştir.

Tablo 44. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğrencilere Verilen Proje Ve Performans Görevlerinin Öğrencinin İlgisi Ve İsteği Doğrultusunda Verilmesini Sağlamaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 48 | 49,0 | 38 | 38,8 | 12 | 12,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 64 | 55,6 | 40 | 34,8 | 11 | 9,6 | 115 | 100,0 |

$$x^2=1,030 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 44’e göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin ilgisi ve isteği doğrultusunda verilmesini sağlayıp sağlamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 1,030$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %49,0’ı eğitim alan yöneticilerin %55,6’sı öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin ilgisi ve isteği doğrultusunda verilmesini sağladığını belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %12,2’si öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin ilgisi ve isteği

doğrultusunda verilmesini sağlayamadığını belirtirken bu oran eğitim alan yöneticilerde %9,6 dır.

Tablo 45. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilere Uygun Programların Hazırlanmasını (B.E.P Programları) Sağlama Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 48 | 82,7 | 7 | 12,1 | 3 | 5,2 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 52 | 73,3 | 15 | 21,1 | 4 | 5,6 | 71 | 100,0 |
| Lise | 48 | 57,1 | 25 | 29,8 | 11 | 13,1 | 84 | 100,0 |

$$x^2=11,915 \quad sd=4 \quad p<0,05$$

Tablo 45’de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasını (B.E.P programları) sağlayıp sağlamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($x^2 = 11,915$, $sd=4$, $p<0,05$). İlkokul yöneticilerinin %82,7’si ortaokul yöneticilerinin %73,3’ü lise yöneticilerinin %57,1’i özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasını (B.E.P programları) sağladığını belirtmiştir. Diğer taraftan ortaokul yöneticilerinin %21,1’i ile lise yöneticilerinin %29,8’i bu konuda kararsız kalırken lise yöneticilerinin %13,1’i özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasını (B.E.P programları) sağlayamadığını belirtmiştir. Tablodan da anlaşıldığı üzere İlkokul ve ortaokullarda, özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasına, liselere göre çok daha fazla özen gösterilmektedir.

Tablo 46. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilere Uygun Programların Hazırlanmasını (B.E.P Programları) Sağlamaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 64 | 65,3 | 25 | 25,5 | 9 | 9,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 84 | 73,0 | 22 | 19,1 | 9 | 7,8 | 115 | 100,0 |

$$x^2=1,547 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 46’ya göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasını (B.E.P programları) sağlayıp sağlamama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 1,547$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %65,3’ü eğitim alan yöneticilerin %73,0’ı özel eğitim gerektiren

öğrencilere uygun programların hazırlanmasını (B.E.P programları) sağladığını belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %25,5'i bu konuda kararsız kalırken bu oranın eğitim alan yöneticilerde %19,1 olduğu görülmüştür.

Tablo 47. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Esnasında Kullanılacak Olan Eğitim Öğretim Materyalleri (Kitap, Formlar, Araç-Gereç, Yazılı Ve Basılı Doküman... Vb.) Konusunda Öğretmenlere Rehberlik Etmelerine Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 40 | 69,0 | 17 | 29,3 | 1 | 1,7 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 44 | 62,0 | 22 | 31,0 | 5 | 7,0 | 71 | 100,0 |
| Lise | 47 | 56,0 | 30 | 35,7 | 7 | 8,3 | 84 | 100,0 |

$\chi^2=4,057$ sd=4 p>0,05

Tablo 47'de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre eğitim programlarının uygulanması esnasında kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri (kitap, formlar, araç-gereç, yazılı ve basılı doküman...vb) konusunda öğretmenlere rehberlik edip etmeme boyutunda 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2 = 4,057$, sd=4, p>0,05). İlkokul yöneticilerinin %69,0'ı ortaokul yöneticilerinin %62,0'ı lise yöneticilerinin %56,0'ı eğitim programlarının uygulanması esnasında kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri (kitap, formlar, araç-gereç, yazılı ve basılı doküman...vb) konusunda öğretmenlere rehberlik ettiğini belirtmiştir. Diğer taraftan ilkokul yöneticilerinin %29,3'ü ortaokul yöneticilerinin %31,0'ı lise yöneticilerinin %35,7'si bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 48. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Esnasında Kullanılacak Olan Eğitim Öğretim Materyalleri (Kitap, Formlar, Araç-Gereç, Yazılı Ve Basılı Doküman... Vb) Hakkında Öğretmenlere Rehberlik Etmelerine Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 58 | 59,2 | 34 | 34,7 | 6 | 6,1 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 73 | 63,5 | 35 | 30,4 | 7 | 6,1 | 115 | 100,0 |

$\chi^2=0,455$ sd=2 p>0,05

Tablo 48'e göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması esnasında

kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri (kitap, formlar, araç-gereç, yazılı ve basılı doküman...vb) konusunda öğretmenlere rehberlik edip etmeme boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,455$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %59,2'si eğitim alan yöneticilerin %63,5'i eğitim programlarının uygulanması esnasında kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri (kitap, formlar, araç-gereç, yazılı ve basılı doküman...vb) konusunda öğretmenlere rehberlik ettiğini belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %34,7'si ile eğitim alan yöneticilerin %30,4'ü bu konuda kararsız kalırken, eğitim programlarının uygulanması esnasında kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri (kitap, formlar, araç-gereç, yazılı ve basılı doküman...vb) konusunda öğretmenlere rehberlik etmeyen okul yöneticilerinin oranı her iki grupta %6,1 olduğu görülmüştür.

Tablo 49. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Süreçlerinde Yapılan Güncelleme Ve Değişiklikleri Zaman Geçirmeden Öğretmenlerle Paylaşma Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 50 | 86,2 | 8 | 13,8 | 0 | 0,0 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 61 | 85,9 | 9 | 12,7 | 1 | 1,4 | 71 | 100,0 |
| Lise | 59 | 70,3 | 19 | 22,6 | 6 | 7,1 | 84 | 100,0 |

$x^2=10,769$ $sd=4$ $p<0,05$

Tablo 49'da yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaşıp paylaşmama konusunda 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($x^2 = 10,769$, $sd=4$, $p<0,05$). İlkokul yöneticilerinin %86,2'si ortaokul yöneticilerinin %85,9'u lise yöneticilerinin %70,3'ü eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaştığını belirtmiştir. Diğer taraftan lise yöneticilerinin %22,6'sı bu konuda kararsız kalırken yine lise yöneticilerinin %7,1'i eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaşmadığını belirtmiştir.

Tablo 50. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Süreçlerinde Yapılan Güncelleme Ve Değişiklikleri Zaman Geçirmeden Öğretmenlerle Paylaşmaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 74 | 75,6 | 22 | 22,4 | 2 | 2,0 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 96 | 83,5 | 14 | 12,2 | 5 | 4,3 | 115 | 100,0 |

$$x^2=4,583 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 50'ye göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaşım paylaşmama konusunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 4,583$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %75,6'sı eğitim alan yöneticilerin %83,5'i eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaştığını belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %22,4'ü bu konuda kararsız kalırken bu oranın eğitim alan yöneticilerde %12,2 olduğu görülmüştür.

Tablo 51. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Teknolojik Gelişmelerden Yararlanmaları Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 47 | 81,1 | 10 | 17,2 | 1 | 1,7 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 53 | 74,6 | 18 | 25,4 | 0 | 0,0 | 71 | 100,0 |
| Lise | 55 | 65,5 | 20 | 23,8 | 9 | 10,7 | 84 | 100,0 |

$$x^2=13,131 \quad sd=4 \quad p<0,05$$

Tablo 51'de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlanıp yararlanmama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($x^2 = 13,131$, $sd=4$, $p<0,05$). İlkokul yöneticilerinin %81,1'i ortaokul yöneticilerinin %74,6'sı lise yöneticilerinin %65,5'i eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlandığını belirtmiştir. Diğer taraftan ortaokul yöneticilerinin %25,4'ü lise yöneticilerinin %23,8 i bu konuda kararsız kalırken yine lise yöneticilerinin %10,7'si eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlanmadığını belirtmiştir. Tablodan da anlaşıldığı üzere lise yöneticilerinin teknolojik gelişmelerden yararlanmama oranı aynı şekilde görüş bildiren ilkokul ve ortaokul yöneticileri toplamından beş kat daha fazladır.

Tablo 52. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Teknolojik Gelişmelerden Yararlanmalarına Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 70 | 71,4 | 23 | 23,5 | 5 | 5,1 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 85 | 74,0 | 25 | 21,7 | 5 | 4,3 | 115 | 100,0 |

$$x^2=0,179 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 52'ye göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlanıp yararlanmama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,179$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %71,4'ü eğitim alan yöneticilerin %74,0'ı eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlandığını belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %23,5'i bu konuda kararsız kalırken bu oranın eğitim alan yöneticilerde %21,7 dir.

Tablo 53. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Konusunda Öğretmenleri Geliştirici Eğitimler Düzenleme Hakkındaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 27 | 46,5 | 24 | 41,4 | 7 | 12,1 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 25 | 35,2 | 37 | 52,1 | 9 | 12,7 | 71 | 100,0 |
| Lise | 34 | 40,5 | 35 | 41,6 | 15 | 17,9 | 84 | 100,0 |

$$x^2=3,238 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 53'de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenleyip düzenlememe konusunda 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 3,238$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %46,5'i ortaokul yöneticilerinin %35,2'si lise yöneticilerinin %40,5'i eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenlediğini belirtmiştir. Diğer taraftan ilkokul yöneticilerinin %41,4'ü ortaokul yöneticilerinin %52,1'i lise yöneticilerinin %41,6'sı bu konuda kararsız kaldıklarını belirtirken İlkokul yöneticilerinin %12,1'i ortaokul yöneticilerinin %12,7'si lise yöneticilerinin %17,9'u eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenlemediğini belirtmiştir.

Tablo 54. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanması Hakkında Öğretmenleri Geliştirici Eğitimler Düzenlemeye Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 37 | 37,8 | 47 | 47,9 | 14 | 14,3 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 49 | 42,6 | 49 | 42,6 | 17 | 14,8 | 115 | 100,0 |

$$x^2=0,654 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 54'e göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenleyip düzenlememe konusunda 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,654$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %37,8'i eğitim alan yöneticilerin %42,6'sı eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenlediğini belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %47,9'u ile eğitim alan yöneticilerin %42,6'sı bu konuda kararsız kalırken, eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenlemeyen okul yöneticilerinin oranları her iki gurup içinde %14 ler düzeyinde kaldığı görülmektedir.

Tablo 55. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Sıklıkla İç Ve Dış Paydaşlarla Toplantılar Düzenleme Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 41 | 70,7 | 9 | 15,5 | 8 | 13,8 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 42 | 59,1 | 20 | 28,2 | 9 | 12,7 | 71 | 100,0 |
| Lise | 43 | 51,2 | 29 | 34,5 | 12 | 14,3 | 84 | 100,0 |

$$x^2=6,867 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 55'de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve dış paydaşlarla toplantılar düzenleyip düzenlememe konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 6,867$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %70,7'si ortaokul yöneticilerinin %59,1'i lise yöneticilerinin %51,2'si eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve dış paydaşlarla toplantılar düzenlediklerini belirtmiştir. Diğer taraftan ortaokul yöneticilerinin %28,2'si lise yöneticilerinin %34,5'i bu konuda kararsız kaldıklarını belirtirken İlkokul yöneticilerinin %13,8'i ortaokul yöneticilerinin %12,7'si lise yöneticilerinin %14,3'ü

eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve dış paydaşlarla toplantılar düzenlemediğini belirtmiştir.

Tablo 56. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Sıklıkla İç Ve Dış Paydaşlarla Toplantılar Düzenlemeye Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 60 | 61,2 | 24 | 24,5 | 14 | 14,3 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 66 | 57,4 | 34 | 29,6 | 15 | 13,0 | 115 | 100,0 |

$$x^2=0,692 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 56'ya göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve dış paydaşlarla toplantılar düzenleyip düzenlememe konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,692$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %61,2'si eğitim alan yöneticilerin %57,4'ü eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve dış paydaşlarla toplantılar düzenlediklerini belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %24,5'i ile eğitim alan yöneticilerin %29,6'sı bu konuda kararsız kalmıştır. Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve dış paydaşlarla toplantılar düzenlemeyen yöneticilerin oranı ise eğitim almayanlar için %14,3 olurken eğitim alanlar için %13,0 olduğu görülmektedir.

Tablo 57. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Rehberlik Servisi İle Eş Güdüm Halinde Çalışma Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 40 | 68,9 | 11 | 19,0 | 7 | 12,1 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 48 | 67,6 | 17 | 23,9 | 6 | 8,5 | 71 | 100,0 |
| Lise | 56 | 66,7 | 19 | 22,6 | 9 | 10,7 | 84 | 100,0 |

$$x^2=0,829 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 57'de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalışıp çalışmama konusunda 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,829$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %68,9'u ortaokul yöneticilerinin %67,6'sı

lise yöneticilerinin %66,7'si eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalıştıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan ortaokul yöneticilerinin %23,9'u lise yöneticilerinin %22,6'sı bu konuda kararsız kaldıklarını belirtirken ilkokul yöneticilerinin %12,1'i lise yöneticilerinin %10,7'si eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalışmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 58. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Rehberlik Servisi İle Eş Güdüm Halinde Çalışmaya Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 70 | 71,4 | 18 | 18,4 | 10 | 10,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 74 | 64,4 | 29 | 25,2 | 12 | 10,4 | 115 | 100,0 |

$$x^2=1,520 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 58'e göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalışıp çalışmama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 1,520$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %71,4'ü eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalıştıklarını belirtirken bu oran eğitim alan yöneticilerde %64,4 olduğu görülmektedir. Eğitim almayan yöneticilerin %18,4'ü eğitim alan yöneticilerin %25,2'si bu konuda kararsız kalırken, eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalışmayan okul yöneticilerinin oranları her iki grup içinde %10' lar düzeyinde kaldığı görülmektedir.

Tablo 59. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Farklı Amaçları Olan Okul Türlerindeki En Önemli Görevi, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Birlikteliğin Sağlanması Olduğuna Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 28 | 48,3 | 26 | 44,8 | 4 | 6,9 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 42 | 59,2 | 25 | 35,2 | 4 | 5,6 | 71 | 100,0 |
| Lise | 42 | 50,0 | 34 | 40,5 | 8 | 9,5 | 84 | 100,0 |

$$x^2=2,461 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 59'da yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre farklı amaçları olan okul türlerinde en önemli görevin, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliğin sağlanması olup olmadığı konusunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde

anlamli bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 2,461$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %48,3'ü ortaokul yöneticilerinin %59,2'si lise yöneticilerinin %50,0'ı farklı amaçları olan okul türlerinde en önemli görevin, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliğin sağlanması olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan ilkokul yöneticilerinin %44,8'i bu konuda kararsız kalırken bu oran ortaokul yöneticilerinde %35,2 lise yöneticilerinde ise %40,5 olduğu görülmektedir. Ayrıca lise yöneticilerinin %9,5'i farklı amaçları olan okul türlerinde en önemli görevin, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliğin sağlanması olmadığını belirtmiştir.

Tablo 60. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Farklı Amaçları Olan Okul Türlerindeki En Önemli Görevi, Eğitim Programlarının Uygulanmasında Birlikteliğin Sağlanması Olduğuna Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 53 | 54,0 | 37 | 37,8 | 8 | 8,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 59 | 51,3 | 48 | 41,7 | 8 | 7,0 | 115 | 100,0 |

$x^2=0,391$ $sd=2$ $p>0,05$

Tablo 60'a göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, farklı amaçları olan okul türlerinde en önemli görevin, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliğin sağlanması olup olmadığı konusunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 0,391$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %54,0'ı eğitim alan yöneticilerin %51,3'ü farklı amaçları olan okul türlerinde en önemli görevin, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliğin sağlanması olduğunu belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %37,8'i eğitim alan yöneticilerin %41,7'si ise bu konuda kararsız kalmıştır.

Tablo 61. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programları Konusundaki Uzmanlığının, Öğretmenlerin Okulu Geliştirme Etkinliğine Katkıda Bulunduğu Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 40 | 69,0 | 14 | 24,1 | 4 | 6,9 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 43 | 60,6 | 25 | 35,2 | 3 | 4,2 | 71 | 100,0 |
| Lise | 38 | 45,2 | 36 | 42,9 | 10 | 11,9 | 84 | 100,0 |

$x^2=10,040$ $sd=4$ $p<0,05$

Tablo 61’de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre, eğitim programları konusundaki uzmanlığının öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunup bulunmadığı konusunda istatistiksel açıdan 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($x^2=10,040$, $sd=4$, $p<0,05$). İlkokul yöneticilerinin %69,0’ı ortaokul yöneticilerinin %60,6’sı lise yöneticilerinin %45,2’si yöneticilerin eğitim programları konusundaki uzmanlığının öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan ilkokul yöneticilerinin %24,1’i ortaokul yöneticilerinde %35,2’si lise yöneticilerinde %42,9’u bu konuda kararsız olduğu görülmektedir. Ayrıca lise yöneticilerinin %11,9’u yöneticilerin eğitim programları konusundaki uzmanlığının öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu oran aynı şekilde görüş bildiren ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin toplamından fazladır.

Tablo 62. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programları Konusundaki Uzmanlığının, Öğretmenlerin Okulu Geliştirme Etkinliğine Katkıda Bulunduğuna Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 47 | 48,0 | 41 | 41,8 | 10 | 10,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 74 | 64,3 | 34 | 29,6 | 7 | 6,1 | 115 | 100,0 |

$x^2=5,888$ $sd=2$ $p>0,05$

Tablo 62’ye göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, eğitim programları konusundaki uzmanlığının öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunup bulunmadığı konusunda 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2=5,888$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %48,0’ı eğitim alan yöneticilerin %64,3’ü yöneticilerin eğitim programları konusundaki uzmanlığının öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Eğitim almayan yöneticilerin %41,8’i eğitim alan yöneticilerin %29,6’sı ise bu konuda kararsız kalırken eğitim almayan yöneticilerin %10,2’si yöneticilerin eğitim programları konusundaki uzmanlığının öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunmadığını belirtmiştir.

Tablo 63. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasının Yanı Sıra Program Geliştirme Konusunda da Koordinasyon Görevi Olduğuna Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 35 | 60,4 | 21 | 36,2 | 2 | 3,4 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 40 | 56,3 | 21 | 29,6 | 10 | 14,1 | 71 | 100,0 |
| Lise | 39 | 46,4 | 30 | 35,7 | 15 | 17,9 | 84 | 100,0 |

$$x^2=7,750 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 63’de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi olup olmadığına yönelik görüşleri 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 7,750$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %60,4’ü ortaokul yöneticilerinin %56,3’ü lise yöneticilerinin %46,4’ü, yöneticilerin eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan ilkokul yöneticilerinin %36,2’si ortaokul yöneticilerinin %29,6’sı lise yöneticilerinin %35,7’si bu konuda kararsız kaldıklarını belirtirken ortaokul yöneticilerinin %14,1’i lise yöneticilerinin %17,9’u yöneticilerin eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda koordinasyon görevi olmadığını belirtmiştir.

Tablo 64. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Eğitim Programlarının Uygulanmasının Yanı Sıra Program Geliştirme Konusunda da Koordinasyon Görevi Olduğuna Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 48 | 49,0 | 36 | 36,7 | 14 | 14,3 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 66 | 57,4 | 36 | 31,3 | 13 | 11,3 | 115 | 100,0 |

$$x^2=1,532 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

Tablo 64’e göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi olup olmadığına yönelik görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 1,532$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %49,0’ı eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi olduğunu belirtirken bu oran eğitim alan yöneticilerde %57,4 olduğu görülmektedir. Eğitim almayan yöneticilerin

%36,7'si eğitim alan yöneticilerin %31,3'ü bu konuda kararsız kalırken, yöneticilerin eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda koordinasyon görevi olmadığını belirtenlerin oranı eğitim almayanlar için %14,3 eğitim alanlar için ise %11,3 olduğu görülmektedir.

Tablo 65. Yöneticilerin Kurumlarına Göre, Öğretmenlerin Öğretimsel Becerilerinin Gelişmesi Doğrultusunda Etkili Bir Rehberlik Yapmaları Konusundaki Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------|------|------|------------|------|-------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlkokul | 39 | 67,2 | 16 | 27,6 | 3 | 5,2 | 58 | 100,0 |
| Ortaokul | 38 | 53,6 | 28 | 39,4 | 5 | 7,0 | 71 | 100,0 |
| Lise | 44 | 52,4 | 30 | 35,7 | 10 | 11,9 | 84 | 100,0 |

$$x^2=4,955 \quad sd=4 \quad p>0,05$$

Tablo 65'de yöneticilerin görev yaptığı kuruma göre öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapıp yapmama konusunda 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 4,955$, $sd=4$, $p>0,05$). İlkokul yöneticilerinin %67,2'si ortaokul yöneticilerinin %53,6'sı lise yöneticilerinin %52,4'ü, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yaptıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan ilkokul yöneticilerinin %27,6'sı ortaokul yöneticilerinin %39,4'ü lise yöneticilerinin %35,7'si bu konuda kararsız kaldıklarını belirtirken lise yöneticilerinin %11,9'u öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 66. Yöneticilerin Eğitim Programları Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Öğretimsel Becerilerinin Gelişmesi Doğrultusunda Etkili Bir Rehberlik Yapmalarına Yönelik Görüşleri

| | Evet | | Kararsızım | | Hayır | | Toplam | |
|----------------|------|------|------------|------|-------|-----|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim almayan | 50 | 51,0 | 39 | 39,8 | 9 | 9,2 | 98 | 100,0 |
| Eğitim alan | 71 | 61,8 | 35 | 30,4 | 9 | 7,8 | 115 | 100,0 |

$$x^2=2,520 \quad sd=2 \quad p>0,05$$

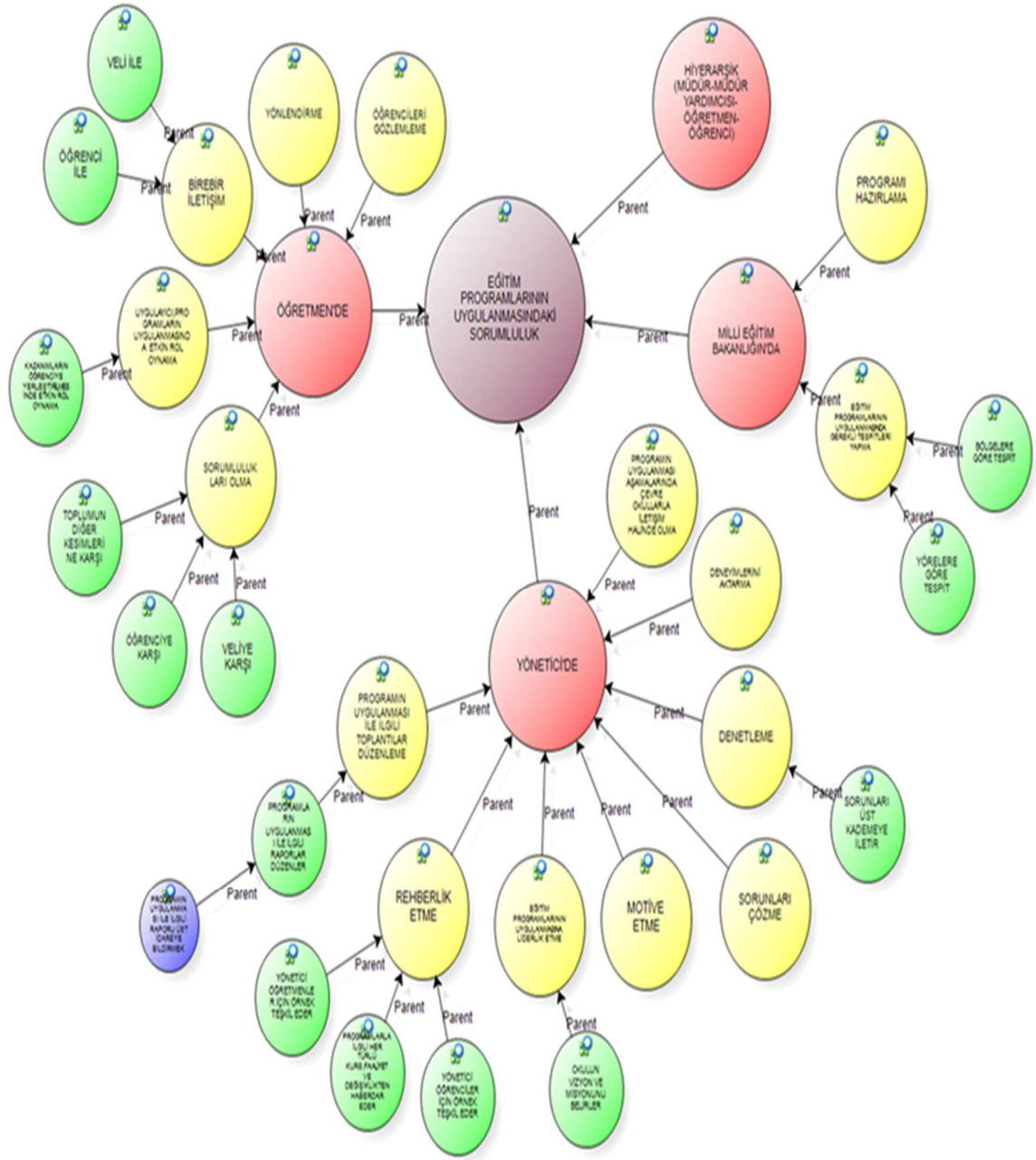
Tablo 66'ya göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alan/almayan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapıp yapmama konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2 = 2,520$, $sd=2$, $p>0,05$). Eğitim almayan yöneticilerin %51,0'ı öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik

yaptıklarını belirtirken bu oran eğitim alan yöneticilerde %61,8 olduğu görülmektedir. Eğitim almayan yöneticilerin %39,8'i eğitim alan yöneticilerin %30,4'ü bu konuda kararsız kalırken, öğretmenlere öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapmadığını belirten yöneticilerin oranı eğitim almayanlar için %9,2 eğitim alanlar için ise %7,8 olduğu görülmektedir.

4.3. Nitel Verilere Ait Bulgu ve Yorumlar

4.3.1 Birinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Birinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması konusunda en önemli sorumluluğu kimde gördükleri ve bunun nedenlerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 1. Eğitim Programlarının Uygulanmasındaki Sorumluluk

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının uygulanmasında en önemli sorumluluğun kimde olduğuna dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri bu sorumluluğu dört başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; Öğretmen, Yönetici, Milli Eğitim Bakanlığı, Hiyerarşik(Müdür-müdür yardımcısı-öğretmen-öğrenci) şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md5e, md6e, my1e, my2e, my3e, my4e, my5e, my6e, my8k eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğun öğretilerde, md1e, md2e, md3k, my7e okul yöneticisinin de, md4e milli eğitim bakanlığında, my9k da bu sorumluluğun hiyerarşik bir şekilde müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve öğrencide olduğunu söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md5e, md6e, my1e, my2e, my3e, my4e, my5e, my6e, my8k eğitim programlarının uygulanmadaki sorumluluğun öğretmen de olduğunu söylemişlerdir. Okul yöneticilerinden md1e, md2e, md3k, md4e, asıl sorumluluğu öğretilerde görmemelerine rağmen, programların uygulanmasında öğretmenlerinde sorumluluğu olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri öğretmenlerin sorumluluklarını beş grupta toplamıştır. Bu gruplar;

Öğrencileri gözlemlenme

Yönlendirme

Birebir iletişim

Uygulayıcı, Programların uygulanmasında etkin rol oynama

Sorumlulukları olma, şeklinde sıralanmıştır.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğun öğretilerde olduğunu söyleyen okul yöneticilerinden mby1e, my1e, my3e, my4e, my6e bunun en önemli nedenini “ Birebir iletişim” olarak göstermişlerdir. mby1e “...öğrenci ile birebir muhatap, veli ile direkt muhatap...” şeklinde ifade ederken my1e “*öğrenci ile birebir iletişim kuran, onunla vakit geçiren ona bir şeyler anlatan öğretmen olduğu için ben öğretmenin daha önemli olduğunu düşünüyorum bu noktada...*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my4e de aynı konudaki düşüncesini “*yüz yüze gelen öğrenciyle, öğretmendir*” şeklinde söylerken, my6e de “*...bir de öğrenci ile baş başa olan direk o, davranışları eğitimi, bilgiyi aktaran, birinci temel unsur odur.*” diye belirtmiştir. İletişimin “*Bir ya da daha çok kişinin, bir ya da daha çok kişi ile belli amaçlara ulaşmak için bir aracı ile ilişki*

kurmaları ile ilgili özdeksel ve ruhsal süreçlerin tümü” (Öncül, 2000, 600) olduğu düşünüldüğünde iletişimin bir “aracı” ile yapılmasının, iletişimin sağlıklı kurulmasında sorunlar oluşturabileceği, bunun yanı sıra “birebir iletişim” in ise verici ve alıcı arasında ki mesajın daha net ve kesin ifade edilebilmesi boyutunda güvenilirliği sağladığı açıktır. Okul yöneticilerinin özellikle “birebir iletişime” vurgu yapmaları ve bu iletişim şeklinin öncelikle öğretmen ile öğrenci arasında daha fazla görülmesi, programın uygulanmasında öğretmene daha fazla sorumluluk yüklemektedir.

Programın uygulanmasındaki sorumluluğu öğretmende gören my4e bunun en önemli nedenini olarak da “yönlendirme” yi göstermiştir. my4e bunu “...okulun en azından bir sanayi bölgesi ile iç içe olduğundan dolayı örneğin oradan mezun olan bitiren bir öğrenci sanayide çalışabilir. Bu oradaki kültürü biraz daha öğrenciyi daha teknik açıdan donatılması gerekir. Yani bilgi becerisine sahip olması gerekir yani algı oluşturulmalı...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan md1e programların uygulanmasında sorumluluğu yönetici de görmesine rağmen “yönlendirme” konusunda öğretmenin sorumluluğunun olduğunu “bu programın uygulanmasında yani uygulayıcı, çocuklar üzerinde, veliler üzerinde verileri bile uygularken yönlendirmek öğretmenin görevi” şeklinde ifade etmiştir. Tüm bunlardan da anlaşılacağı üzere bireyin doğru yönlendirilmesin de onlarla birebir diyalogu bulunan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my4e eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığında görmesine rağmen “Öğrencileri gözlemlene” konusunda öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu “öğretmen çocuğun her şeyini gözlemliyor. Oturmasını gözlemliyor, Kalkmasını işte arkadaşlar ile ilişkilerini gözlemliyor, bahçedeki durumunu gözlemliyor ama idareciler ya da milli eğitim ya da diğer kademedekiler bunların her şeyini gözlemlene şansı yok. Onun için öğretmen her şeyini biliyor” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu öğretmende gören okul yöneticilerinden mby2e, md5e, md6e, my2e, my4e, my5e, my6e, my8k bunun en önemli nedenini öğretmenlerin “uygulayıcı, programların uygulanmasında etkin rol oynama” rolünü göstermişlerdir. md5e bunu “...tabii uygulayıcılar da yani öğretmenlerde...” şeklinde ifade ederken md6e “öğretmenin kalitesi ile bu eğitim programlarındaki kazanımların öğrencilere yerleştirilmesi, birebir paralel olarak gidiyor...” şeklinde ifade

etmiş, aynı zamanda bu ifadesi ile öğretmenlerin “kazanımların öğrenciye yerleştirilmesinde etkin rol oynama” misyonunun da olduğunu söylemiştir. Yine my2e bu konuda “*programın uygulanmasında birebir uygulamasında etkin rol oynayan öğretmen, eğitimde birinci rol öğretmen .*” şeklinde görüş bildirirken my4e de bunu “*...birinci öncelik öğretmen çünkü eğitim programı öğretim programı ve ders programı sıralamasından sonra bunu uygulayacak kişi en başta öğretmendir*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğu md1e, md2e, md3k, yöneticide md4e’ de bakanlıkta görmelerine rağmen “uygulayıcı, programların uygulanmasında etkin rol oynama” konusunda öğretmenin sorumluluğu olduğunu söylemişlerdir. md1e bunu “*Uygulayıcıdır, yani bu eğitim programlarını uygulayacak çocuklar üzerinde...*” şeklinde ifade ederken md2e bunu “*öğretmen uygulayıcı olarak üzerine düşen görevi yerine getirir*” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenin öncelikle “uygulayıcı” rolü ön plana çıkmaktadır.

Programların uygulanmasında sorumluluğu öğretmende gören mby1e bunun nedenini öğretmenlerin “sorumlulukları olma”sını göstermiştir. mby1e “*...artı bir sorumluluğu var. Eğer ki öğretmen bilinçli ise öğrenciye veliye ve toplumun diğer kesimlerine karşı bir sorumluluğu olduğu için bence en büyük sorumluluk öğretmende*” şeklinde ifade ederek Öğretmenin sorumluluklarının kimlere karşı olduğunu belirtmiş fakat sorumlulukların mahiyeti hakkında bir bilgi vermemiştir. mby1e öğretmenlerin sorumlu oldukları kişileri

Öğrenciye

Veliye

Toplumun diğer kesimlerine, şeklinde sıralamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e, md2e, md3k, my7e eğitim programlarının uygulanmandaki sorumluluğun yöneticilerde olduğunu söylemişlerdir. Okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md4e, md5e, md6e, my1e, my2e, my3e, my4e, my5e, my6e, my8k asıl sorumluluğu yöneticide görmemelerine rağmen, Programların uygulanmasında yöneticilerinde sorumluluğu olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri kendi sorumluluklarını sekiz grupta toplamıştır. Bu gruplar;

Programların uygulanması ile ilgili toplantılar düzenleme

Rehberlik etme

Eğitim programlarının uygulanmasında liderlik etme

Motive etme

Sorunları çözmeye

Denetleme

Deneyimlerini aktarma

Programların uygulanması aşamasında çevre okullarla iletişim halinde olma şeklinde sıralanabilir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu yöneticide gören md1e, md2e, md3k bunun en önemli nedeni olarak “Denetleme” yi göstermişlerdir. md1e bunu “eğitim programını bir yönetici çok iyi bilecek bunu alttakilerin nasıl uyguladığını çok iyi takip edecek...” şeklinde ifade ederken, md2e “okul yönetimi işini takip ederse öğretmende o uygulamayı gerçekleştirir. Çünkü uygulamanın ne kadar başarılı olup olmadığını denetleyecek... Gözlemleyecek olan okul yönetimidir. Eğer kontrolsüz olarak bırakırsanız... Öğretmen kontrolü bilmediği zaman programdan sapma... Meydana gelir” şeklinde ifade etmiştir. md3k da “...kontrol mekanizmasını yapan kişi...” şeklindeki ifadesi ile yöneticilerin “denetleme” görevinden dolayı programların uygulamasından sorumlu olduğunu söylemiştir. Diğer taraftan eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğu mby1e, mby2e, md5e, md6e, my1e, my2e, my3e, my4e, my5e, my6e, my8k öğretmende md4e’ de bakanlıkta görmelerine rağmen “Denetleme” konusunda yöneticilerin sorumluluğu olduğunu söylemişlerdir. mby1e bunu “Denetim görevini yerine getirir” şeklinde ifade ederken mby2e “Bu eğitim programlarının uygulanmasında takipçi...” şeklinde ifade etmiştir. md4e “okul müdürlüğünün destek yanında bir de denetim görevi var.” şeklindeki ifadesi ile denetim görevinin “okul müdürlüğü” nün sorumluluğunda olduğunu belirtmiş dolaylı olarak okul yöneticilerine atıfta bulunmuştur. my3e ise “öğretmenler arasında değerlendirme yapmalıdır. Bir de şu var, öğretmenler eğitim öğretim programını uygularken okullarda ne olmalıdır? Karşılaşılan sorunlar ile ilgili bilgileri üst kademeye ulaştırmakla sorumlu olduklarını düşünüyorum yöneticilerin daha çok... Uygulanacak olan program öğretmenlere verildikten sonra, bunun denetleyicisi de yol göstericisi de mutlaka idareciler olmalıdır” şeklindeki ifadesinde yöneticilerin “denetleme” sorumluluğuna bağlı olarak ikinci bir sorumluluklarının daha

olduğunu söylemiş ve bu sorumluluğu da programda karşılaşılan sorunları üst kademelere iletme olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e, md3k, my7e eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu yöneticide görmüş bunun en önemli nedeni olarak da “Rehberlik etme” yi göstermişlerdir. md1e bunu “*yol gösterici olacak bunu yol gösterici olması eğer tabi kendi idealleri ile birlikte yapacağı liderlikle birlikte bunları birleştirecek*” şeklinde ifade ederken md3k “*...kılavuzluk etme daha geniş ufuklarla daha geniş imkanlarla mesela öğretmen kendi alanında düşünebilir ya da öğrenci kendi yaş grubuna göre düşünebilir ama müdür okulun her alanına vakıf olduğu için tam donanımlı daha geniş perspektif den bakar diye düşünüyorum. Azmedicidir. İticedir yani itekleyicidir.*” şeklinde söylemiştir. my7e’nin “*İdarenin öncelikle yönlendirici bir rolü olması gerekir. Bana göre öğretmen ne yapması gerektiğini bilmeyebilir. Çoğu branşta işte yeterlidir, değildir bir şekilde öğretmen olmuştur ama onu yönlendirecek donanıma sahip bir idarecinin olması olayı değiştirir*” şeklindeki ifadesi yöneticinin yapacağı rehberliğin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Diğer taraftan eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğu mby1e, md5e, md6e, my1e, my2e, my3e, my5e, my6e, my8k öğretmende md4e’ de bakanlıkta görmelerine rağmen “Rehberlik etme” konusunda yöneticilerin sorumluluğu olduğunu söylemişlerdir. mby1e bunu “*...rehberlik eder*” şeklinde kısa ve net olarak ifade ederken md4e “*...sorumluluğu öğretmene destek olma konusunda*” olduğunu söylemiş fakat desteğin mahiyetini tam anlamıyla belirtmemiş sadece genel olarak ifade etmiştir. md5e “*öğretmenin program değişikliğinden haberdar olması, program ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim kurslarından haberdar olması, bu alanda yapılan her türlü faaliyetinde öğretmene bildirilmesi bu anlamda öğretmenin önünün açılması da idarecinin vizyonu içinde olması lazım*” şeklindeki ifadesi yöneticinin rehberlik görevi ile bağlantılı olarak öğretmenin kendini yetiştirme amacı ile “*program ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim kurslarından haberdar olması bu alanda yapılan her türlü faaliyetinde öğretmene bildirilmesi*” sorumluluklarını da yüklemiştir. my8k ise “*...kılavuzluk yapıyor olmaları öğrenciler için örnek teşkil ediyor olmaları yine öğretmenler için örnek teşkil ediyor olmaları kesinlikle çok önemli. Dolayısıyla öğretmeninde bu uygulayıcılığı yaparken, yöneticilerin etkisinin öğretmenler üzerinde görüldüğü düşünüyorum*” şeklindeki ifadesi ile yöneticilerin rehberlik görevleri dışında, yaptığı iş ve eylemlerden dolayı öğretmen ve öğrenci için “rol model” olma sorumluluğunu da yüklediklerini söylemiştir.

Yöneticilerin Denetim ve Rehberlik görevleri birbirlerini tamamlayıcı iki unsurdur. Eğitim programlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunların tespit şekillerinden biri yapılan denetimlerdir. Denetlemek *“Bir işin doğru ve usulüne uygun olarak yapılıp yapılmadığını incelemek”* (TDK, 2011, 624) olduğu düşünüldüğünde burada önemli iki unsur ön plana çıkar. Bunlardan biri *“işin doğru yapılması”* diğeri ise *“usulüne uygun yapılması”* dır. İşin doğru yapılmasının sağlayan işin yapılma şekli yani usulü olup, rehberlik burada devreye girer. Dolayısıyla eğitim programlarının başarılı sonuç vermesinde yöneticinin denetim ve rehberlik rolü önemlidir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu yöneticide gören md1e, md2e, md3k, my7e bunun en önemli nedenini *“Eğitim Programlarının Uygulanmasında Liderlik etme”* sini göstermişlerdir. md1e bunu *“Yönetici eğitim programını bir kere uygulanacak programı çok iyi bilmek zorundadır bilmeden bu programının uygulanması zordur. Bunun alt kademeleri daha sonra gelişir ...”* şeklinde ifade ederken md2e *“yöneticinin gerçekten o program hakkında iyi bir eğitim görmesi... kurslarla...seminerlerle her şeyden önce o programın okul yönetimine...anlatılması gerekiyor”* şeklinde ifade etmiştir. md3k ise *“yönetici eğitim programlarının lokomotif taşıyıcısı yönlendiricisi...”* ifadesini kullanarak yöneticinin eğitim programları konusundaki liderliğinin boyutunu belirtmiştir. my7e ise yöneticinin eğitim programları konusundaki liderliğinin onun vizyon ve misyonu ile belli olacağını şu şekilde belirtmiştir. *“eğitim programlarını bilen ve bunu karşı tarafa da anlatarak onu ikna edebilecek idareci profile olması lazım bana göre. Her şeyden önce idarenin bir hedefi olmalıdır okulu adına. işte vizyon misyon dediğimiz bir idarecinin bunlara sahip olması lazım. Bunlar olduktan sonra okullu bir yerden alıp bir yere götürmek, çita atlatmak ,başarılı okullar arasına sokmak gibi bir düşüncesi olan idareci bu sorumluluğun altına girip öğretmenleri de zaman içerisinde elimden geldiği kadar yönlendirerek amaçlarına ulaşabilir”* Diğer taraftan eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğu md5e, my1e, my2e, my3e, my5e, my8k öğretmende md4e’ de bakanlıkta görmelerine rağmen *“Eğitim Programlarının Uygulanmasında Liderlik Etme”* konusunda yöneticilerin sorumluluğu olduğunu söylemişlerdir. md4e bunu *“okul müdürü görevi ile ilgili her şeyin en iyisini bilecek kanunu, yönetmeliği, programın nasıl uygulanacağını, neler yapılacağını çünkü birisine rehberlik yapabilmek için ondan iyi bilmen gerekiyor her konuyu...”* şeklinde ifade ederken md5e *“yapılan işin tanımı liderlik olabilir. Yöneticilik değil de. İşi koordine eden, takip eden, kontrol eden hatta geliştirilmesinde öncülük eden yönetici diye tanımlanan kişi*

bu bahsettiğim kavramları bir bütün olarak değerlendirdiğinizde uygulayıcıların daha iyi şartlarda hedefe daha ulaşılabilir olması için neler yapılması gerekiyorsa, onları yapan kişi olarak değerlendirilebilir” şeklinde ifade etmiştir.

Yöneticilerin eğitim programlarının uygulanmasındaki liderliği düşünüldüğünde bu liderliğin “Eğitsel gücü” içerdiği görülür. Bu güç liderin; eğitim, öğretim, öğrenme süreçleri ve okul hakkında yeterli bilgiye sahip olması ile ilgili olup, bunların ışığında liderin, öğretimin etkililiğine, eğitim programının geliştirilmesine ve bunlarla ilgili mesleki bilgi ve becerilere önem vermesidir (Şişman, 2014, 13).

Programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu yöneticide gören md3k bunun en önemli nedeni olarak da “Motive etme”yi göstermiştir. md3k bunu “*Motive edicidir. Yani bir öğretmenin bir öğretmeni motive etmesi yeterli olmayabilir ama bir idarecinin öğretmenleri ve öğrencileri motive etmesi en azından öğretmeni motive ederek öğrenciye ulaşması daha kolay olur*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğu my5e, my6e öğretmende görmelerine rağmen “Motive etme” konusunda yöneticilerin sorumluluğu olduğunu söylemişlerdir. my5e bunu “*...kişisel ilişkilerini iyi tutarak öğretmeni motive etme konusunda genel olarak yapması gerekenleri yapar*” şeklinde ifade ederken my6e “*...davranışlarını etkileyebilir. Öğrenciye öğretim programlarında güdüleyebilir.*” Şeklinde ifade etmiştir. İsteklendirme, güdüleme (TDK, 2011, 1698) olarak tanımlanan motivasyon, bir eylemin başından sonuna kadar gereken itici gücü sağlar. Diğer deyimle motivasyon bizim davranışlarımızı etkileyen önemli bir güçtür. Bireyi ortaya koyduğu veya belirlemiş olduğu hedefe doğru harekete geçirir ve bu hedef doğrultusunda çalışmaya teşvik eder. Motivasyonun en önemli özelliği göreceli olmasının yanında kişiye göre değişmesidir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md5e, md6e, my1e, my6e eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu öğretmende görmelerine rağmen “sorunları çözme” konusunda yöneticilerin sorumluluğu olduğunu söylemişlerdir. md5e bunu “*uygulama sürecinde ortaya çıkacak sorunları da çözme sorumluluğu var yöneticinin*” şeklinde ifade ederken md6e bunu “*Yönetici öğrencilerdeki eksiklikleri ve öğretmenlerin öğrencilere olan yaklaşımlarını kazanım eksikliklerini tespit edip öğretmenlerle sıkı diyalog içine girip bu eksiklikleri iş bölümü içerisinde gidilebiliyor mu*” şeklinde ifade etmiştir. my1e ve my6e bu konudaki düşüncelerini ise “*mesela öğretmen bir problem yaşad, öğretim programını uygularken. Ders programını uygularken mesela materyal*

bulma konusunda sıkıntı yaşadı. Bu noktada işte yöneticiye geldiğinde yönetici işte dış paydaşları ile veya iç paydaşları ile iletişime geçip öğretmene programın uygulanmasında katkı sağlayabilir diye düşünüyorum.” ve “biz sadece ortamı hazırlarız. Öğretmenin ve öğrencinin güdülenmesini sağlarız. Buyurun size ortamı sağlayalım yani eksikleri nelerdir ihtiyaçlarımız nelerdir materyalimiz nedir biz hepsini hazırlarız” şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby2e, my4e eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu öğretmende görmelerine rağmen “programların uygulanması ile ilgili toplantılar düzenleme” konusunda yöneticilerin sorumluluğu olduğunu söylemişlerdir. mby2e bunu “*okul idarecisi, ilgili müdür yardımcıları, ders öğretmeni rehber öğretmeni ile birlikte düzenli olarak bu programın uygulanabilirliğini hep birlikte bir toplantı halinde görüşmeleri gerekir... Toplantı sonucunda zaten idareci arkadaşlarımızın bu raporlamayı yapıp bir üstteki il idarecisine bunu iletmesi gerekir*” şeklinde ifade etmiştir. mby2e nin belirttiği gibi toplantılar yapmak; programların uygulanması süreçlerini daha yakından izlemek ve programın aksayan yönlerini kısa sürede belirleyip müdahale etmek için önemli olmakla birlikte tüm uygulayıcıların programın bir parçası olmasını da sağlar. Diğer taraftan mby2e okul yöneticilerinin, toplantı sonucunda elde edilen tüm bulguları raporlaştırarak üst idareye bildirme sorumluluğunun da olduğunu belirtmiştir. Bu sorumluluk üst yöneticilerin programların uygulanmasına daha geniş bir perspektiften bakmasını sağlar. my4e ise “programların uygulanması ile ilgili toplantılar düzenleme” konusunda yöneticilerin sorumluluğunu “*Yönetici en başta belirleyici olabilir ama şöyle görüyoruz örneğin sene başında bir toplantı sene içinde şunları yapacağız, bunları yapacağız diyoruz yönetici olarak ...*” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu mby1e öğretmende görmesine rağmen “Deneyimlerini aktarma” konusunda yöneticilerin sorumluluğu olduğunu söylemiştir. mby1e bunu “*Deneyimlerini öğretmene aktarma konusunda...*” biçiminde ifade etmiştir. Deneyim ’in insanın hayatı boyunca edindiği bilgilerin tamamını kapsadığı düşünüldüğünde, bu sürecin içinde karşılaşılan sorunlara bulunan çözümler ve birey açısından sonuçları da bulunmaktadır. Diğer deyimle deneyim, içinde yaşanmışlık süreçleri bulunduğu için dolaylı önemlidir.

Programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu my4e öğretmende görmesine rağmen, “programın uygulanması aşamalarında çevre okullarla iletişim halinde olma”

konusunda yöneticilerin sorumluluğu olduğunu söylemiştir. my4e bunu “...Biz çevre okullarla birbirimize sürekli bilgi alışverişi işte siz ne gibi faaliyetler yapıyorsunuz? İşte öğrencilerinize ne gibi kazanımlar kazandırıyor sunuz? İşte sınavlar yapıyor musunuz? Ya da sosyal faaliyetler gezi yapıyor musunuz? Ya da sportif faaliyetlere katılıyor musunuz? gibi...” şeklinde ifade etmiştir. Çevre okullarla olan iletişim; diğer okulların deneyimlerinden yararlanmayı, programların uygulanmasında koordinasyonu sağlamayı, uygulanan program sonucunda ortaya çıkan bulguları karşılaştırmayı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md4e eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğun Milli Eğitim Bakanlığında olduğunu söylemiştir. Okul yöneticilerinden md1e asıl sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığın da görmemesine rağmen, programların uygulanmasında Milli Eğitim Bakanlığının da sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticileri Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluklarını iki grupta toplamıştır. Bu gruplar;

Programı hazırlama

Eğitim programlarının uygulanmasında gerekli tespitleri yapma, şeklinde sıralanabilir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğun Milli Eğitim Bakanlığında olduğunu söyleyen okul yöneticilerinden md4e bunun en önemli nedeni olarak da “programı hazırlama” yı göstermiştir. md4e bunu “Çünkü sonuçta programı hazırlayan bakanlık” şeklinde ifade etmiştir.md4e nin belirttiği gibi programların hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığına önemli görevler düşmektedir. Bakanlığın bu görevindeki en önemli yardımcısı bünyesindeki talim terbiye kuruludur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğu yöneticide görmesine rağmen “Eğitim programlarının uygulanmasında gerekli tespitleri yapma ” konusunda Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğu olduğunu söylemiştir. md1e bunu “Bakanlık eğitim programlarını okullarda, Türkiye genelinde nasıl uygulanacağını çok iyi tespit etmek zorunda. Bunu tespit ederken de yörelere bölgelere göre hareket edip buna göre devam etmesi gerekiyor” şeklinde ifade etmiştir. md1e burada eğitim programlarının uygulanmasının yörelere ve bölgelere göre değişiklik gösterebileceğini bu nedenle programların hazırlanmasında bu unsurlara da dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my9k eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluğun Hiyerarşik (Müdür, Müdür Yardımcısı, Öğretmen, Öğrenci) olduğunu söylemiştir. my9k bunu “*Bu sorumluluk aslında basamak basamak müdür, müdür yardımcısı öğretmen öğrenci bir idareci olarak...*” şeklinde ifade etmiştir. my9k bu ifadesi ile sorumluluğun bir kişi ile sınırlı olamayacağını, eğitim içinde olan herkesin bir şekilde az ya da çok sorumluluğunun olduğunu belirtmiştir.

4.3.2 İkinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

İkinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunlara dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların neler olduğuna dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri bu sorunları dokuz başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; uygulayıcılardan kaynaklı problemler, uygulayıcıların fikirlerine önem verilmemesi, bölgesel ve sosyokültürel farklılıklar, materyal ve kaynak yetersizliği, veliden kaynaklı problemler, sistemden kaynaklı problemler, programların anlaşılmasının zorluğu, öğrenciden kaynaklı problemler, mesleki teknik okullarında kültür dersleri kazanımları, şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md3k, md4e, md5e, md6e, my2e, my3e, my5e, my6e, my7e, my8k eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların uygulayıcılardan kaynaklı olduğunu söylemişlerdir. my3e sorunun üst yöneticilerden md3k, md5e, md6e, my2e, my5e, my6e sorunun öğretmenlerden, md4e, my7e, my8k sorunun hem okul yöneticilerinden hem de öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırmada hem öğretmenler hem de okul yöneticilerinden kaynaklanan problemler ayrı ayrı ikisinin de altında gösterilmiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını belirten md3k, md4e, md5e, md6e, my2e, my5e, my6e, my7e, my8k bu sorunları yedi grupta toplamıştır. Bu gruplar;

Meslek ve kültür dersleri öğretmenleri arasındaki çekişme

Psikolojik etmenler

Öğretmenlerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememesi

Öğretmen öğrenci ilişkisi

Öğretmen eksikliği

Programların uygulanmasında etkin rol oynayamama

Zaman yetersizliği, şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını belirten md6e bu sorunu “Meslek ve kültür dersleri öğretmenleri arasındaki çekişme” şeklinde ifade etmiştir. md6e bu sorunu “*kültür öğretmenlerimiz ve meslek öğretmenlerimiz arasında ciddi bir çekişme söz konusu idare olarak da bizi en çok zora sokan bu...*” şeklinde söylemiştir. md6e özellikle mesleki teknik okullarındaki en

büyük sıkıntılardan bir tanesinin bu olduğunu belirtirken *“Meslek öğretmenleri öğrencilerimize çok müsamahalı bakıyorlar, çünkü sektörde başarılılar. Atölyelerde yaptıkları uygulamalarda son derece başarılılar. Kültür öğretmenleri de diyorlar ki; işte meslek dersleri öğrencilerimizin iyi yüksek notları bizim dersleri ciddiye almıyorlar çocuklar diye. Bizim en önemli sorunumuz meslekçi ve kültürcü çekişmesi okullarımızda. Bu öğrencilerimizi de ikiye bölüyor. Öğrencilerimiz kültür derslerindeki öğretmenlere çok önem ve ehemmiyet vermiyorlar, boş kâğıt verebiliyorlar. Diyorlar ki, nasıl olsa benim işletmelerde beceri notun var, işte atölye notum var, bunlarla ben nasıl olsa geçiyorum diye...”* ifadesini kullanmıştır. md6e bu ifadesi ile bir yandan meslek liselerinin misyonu ile uygulanan öğretim programları arasındaki uyumsuzluktan bahsederken bir yandan da sistemin “öğrencinin sınıf geçmesi ile ilgili” getirdiği sıkıntılara değinmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my8k eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmiş ve bu sorunu “zaman yetersizliği” şeklinde ifade etmiştir. my8k bu sorunu *“uygulama konusunda uygulayıcıların... Eksikliği olabilir, zaman yetersizliği, yeterince zaman ayıramama olabilir”* şeklinde söylemiştir. my8k'nın da belirttiği üzere öğretmenlerin eğitim, öğretimle ilgili görevlerinin yoğunluğunun yanı sıra, sistemin sınav odaklı olmasından kaynaklanan sorumlulukları, görevlerinin daha da artmasına neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının Temel öğretim ve orta öğretim kurumları yönetmelikleri incelendiğinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının çeşitliliği rahatlıkla görülebilmektedir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını belirten my2e sorunu *“Programların uygulanmasında etkin rol oynayamama ”* şeklinde ifade etmiştir. my2e bunu *“öğretmenin tam olarak lider pozisyonunda olamaması, programları öğretmesinde öğretmenin çok etkin rol oynayamaması”* şeklinde söylemiştir. Okul yöneticileri, programların uygulanmasında en önemli sorumluluğu öğretmende görmelerinin getirdiği beklentinin doğal sonucu olarak, programların uygulanmasında da öğretmenlerin liderlik misyonunu yüklenmesini beklemektedirler. Diğer taraftan öğretmenlerin yöneticilerin gözünde ki *“uygulayıcı, programların uygulanmasında etkin rol oynama”* rolleri bu beklentiye daha da güçlendirmektedir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını söyleyen okul yöneticilerinden md3k, md5e, md6e, my6e bu sorunu

“Psikolojik etmenler ” şeklinde ifade etmişlerdir. my6e psikolojik etmeni “Kendini yenileme ihtiyacı duymama” şeklinde açıklamış ve “*Biraz bizim öğretmenlerin belki öğretmen camiasının şeyi biz öğretmeniz her şeyi bilirim. Her şeyden anlarız, modumuz var ya işte öğretmen olmuşuz artık benim bilgiye ihtiyacım yok modunda. Ben artık fen bilgisinden bir öğretmenim konumda alanımda iyiyim, benim yenilenmeye ihtiyacım yok kendimizi bu şekilde görüyoruz. Aslında branşımız önemli değil bizim her gün yenilenmeye ihtiyacımız var aslında. Her yaz bizim bir seminer almamız gerekiyor*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin içinde bulunduğumuz ve sürekli yeni gelişmelerin yaşandığı bu çağa ayak uydurmaları için kendilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Daunt (1987,8) öğreticilerin dört vasfı bulunması gerektiğini bunlardan birinin “*kendi konusunda tam bilgi*” olduğunu, bununda ancak çalışkanlık ve ilgiyle sağlanabileceğini söylemektedir. Bu nedenle öğretmenler kendi konusunda tam bilgiye sahip olmak istiyorlarsa, öncelikle yeni gelişmelere sürekli ilgi duymalı sonra da çok çalışmalıdır. md6e psikolojik etmeni “*Üretkenliğin azalması*” şeklinde açıklamış ve “*öğretmenlerimizde artık bu meslek Lisesi'nin yapısını alıştıkları için üretkenlikleri azaldı. Karşılarında hiç anlamayan bilmeyen bir kitle var. Bu kitleye çok emek veriyorlar çok uğraşıyorlar neticesini alamıyorlar*” şeklinde ifade etmiştir. md6e mesleki teknikte öğrenci profilinden kaynaklanan sıkıntıların, öğretmenin üretkenliğini azalttığını çünkü karşılarında hazır bulunuşluk düzeyi düşük ve çalışmayan, üretmeyen bir kitlenin olduğunu söylemiştir. md3k, md5e, my6e de psikolojik etmeni “*programın uygulanmasındaki isteksizlik*” şeklinde açıklamışlar ve md3k bunu “*öğretmenin isteksizliği, bir öğretmen var gerçekten çok çalışmak istiyor, pırıl pırıl sizi destekliyor fikirlerinize fikir katıyor görüşlerinize görüş bildirebiliyor. Ama bir öğretmen de var ben işimi yapayım, alıp çantamı gideyim, maaşım karşılığı ne kadarsa o kadar yani mesaimi doldurayım hesabı...*” şeklinde ifade ederken md5e “*...Yani vakadan haberdar değilse uygulayıcı, sırf bir eylemi gerçekleştirmek için veya bir süreci yürütmek için iş yapıyor...*” şeklinde ifade etmiştir. my6e de bu konudaki düşüncesini “*...Sorun ortak ama öğretmenin orada kendi eksikliğini görmesi gerekiyor. Maalesef yani genç bir nüfusuz biz 10- 11 kişiydik. İdareciler içinizde en yaşlısı benim 46 yaşındayım. Öbür sorunu tespit ettiğimiz öğretmenimiz de benden 3 yaş büyük... Hep beraber gidelim ona sadece sen git dediğimizde olmayacak şeklinde müracaat ettik. Arkadaşımız zannedersen 3 saatlik bir seminerdi anladığım kadarıyla. Birinci saatin sonunda uyumaya başladı. İkinci saat kalktı gitti... Bizim bütün çabalarımız onun dersinde nasıl aktif olursunuz, öğrenci ile nasıl daha iyi iletişim kurarsınız, çünkü bizim sıkıntımız;*

o öğrenci yaramaz diyor o öğrenci hazır değil... Sınıfta başarılı üç öğrenci ile ders işliyor, diğer öğrencileri görmüyor. Sorunumuz da onu çözmek idi. “şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin; program konusundaki bilgi eksiklikleri, programa inanmama, programın anlaşılmasının zorluğu, programın hazırlanmasında kendi görüşlerinin alınmaması gibi faktörler, öğretmenlerin programın uygulanmasında ki isteksizliğinin nedeni olarak görülebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md4e, md5e, my2e, my5e, my7e, my8k eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmiş ve bu sorunu “öğretmenlerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememesi ” şeklinde ifade etmişlerdir. md4e bunu “*esas problem gerek idarecilerin gerek öğretmenlerin bu konuda iyi yetiştirilmemesinden kaynaklanıyor*” şeklinde ifade ederken my5e “*...kendi programımı uygularken kendi bireysel çabamla programı edinip, programı okuyup, programın amaçlarını kapsamını işte değerlendirmelerini görüp, uygulayıcı oldum. Uygulamaya çalıştım. Bu konuda kendimi yeterli görmüyorum. Programı çok ayrıntısıyla bilmiyorum bunu itiraf edebilirim ve birçok öğretmen arkadaşım da anlattığı dersin programını bilmediğini düşünüyorum. Programın çok fazla gündemde olmadığını söyleyebilirim eğitim programının öğretmenin gündeminde olmadığını söyleyebilirim.*” şeklinde ifade etmiştir. md5e “öğretmenlerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememesi ” ni “gereken önemi vermemeleri” şeklinde açıklamış ve “*en büyük sorun herhalde uygulayıcıların meselenin önemini kavramamış olmaları*” şeklinde ifade etmiştir. Yine md5e “öğretmenlerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememesi ” ni “Hedef ve amaçların kavranılmaması” şeklinde açıklamış ve “*Eğitim programlarının bir hedefi var dedik ve bunun alt dallarının da bir hedef amacı var. Bu hedef ve amaçların kavranılmamış olması uygulayıcılar tarafından iyi bir uygulama olmamasını da beraberinde getiriyor*” şeklinde ifade etmiştir. md5e, my2e, my7e, my8k “öğretmenlerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememesi ” ni “Programların iyi anlaşılabilmesi” şeklinde açıklamışlar ve bunu my7e “*Asıl sorun bilmemek. Yapılan işin ne olduğunu bilmeme. Bunu öğretmen de bilmiyor idareci de bilmiyor bir şey yapılıyor ama ortada bir şey var. Bu mevzuata dayandırılarak veya yönetmeliklere dayandırılarak bir şeyler yapılıyor ama akademik anlamda bunun eğitim programlarının neresinde olduğundan haberleri yok*” şeklinde ifade ederken md5e “*...Şimdi her şeyden evvel iyi anlaşılabilmesi, kavranılmaması...*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my2e ve my8k da “programların iyi anlaşılabilmesi” ni “bilgi

yetersizliği” ne bağlamış bunu my2e “Öğretmenimizin bu anlamda çok etkin rol oynayamaması, bilgi yetersizliği de olabilir...” şeklinde ifade ederken my8k “uygulama konusunda uygulayıcıların bilgi eksikliği olabilir” şeklinde ifade etmiştir. Tüm bunların ışığında yöneticiler, programların sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin bu konuda iyi yetiştirilmeleri gerektiğini söylemişlerdir.

Programlarının uygulanmasındaki sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını belirten okul yöneticilerinden my2e, my6e bu sorunu “öğretmen-öğrenci ilişkisi ” şeklinde ifade etmişlerdir. my2e öğretmen-öğrenci ilişkisini “öğrenciyi takip edememe” şeklinde açıklamış ve“...Öğrenciyi takip edememesi kalabalık bir sınıf olmamasına rağmen 25 kişilik, işte bin kişilik bir okuldayız. Orada öğretmenin iyi bir takip sistemi yapamamasından dolayı arada kaçan biriyle olabiliyor. Öğretim programlarının tamamıyla bütün bireylere uygulanmasından böyle sorunlar yaşayabiliyoruz” şeklinde ifade etmiştir. my6e öğretmen öğrenci-ilişkisini “öğrenci ile ilgilenmeme” şeklinde açıklamış ve “...öğretmen benim çocuğumla şu şekilde ilgilenmiyor...”şeklinde ifade etmiştir. Yine my6e öğretmen- öğrenci ilişkisini “ayrıcalıklı davranma” şeklinde açıklamış ve “...benim çocuğuma farklı davranıyor, ayrıcalıklı davranıyor işte a öğrencisiyle daha çok ilgileniyor ama benim çocuğum geldiğinde ona cevap vermiyor şeklinde sorunlarımız geliyor...”şeklinde ifade etmiştir. Eğitim programlarının uygulanmasında yöneticilerin en önemli sorumluluğu öğretmenlerde gördükleri düşünöldüğünde, bunun belirleyici unsurlarından birinin de birebir iletişim olduğu unutulmamalıdır.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını söyleyen okul yöneticilerinden my6e bu sorunu “Öğretmen eksikliği ” şeklinde ifade etmiştir. my6e öğretmen eksikliği “brans öğretmeni eksikliği” ve “rehber öğretmen” eksikliği şeklinde açıklamış ve “...brans öğretmeni bulmada sıkıntı yaşıyoruz... Kırsala biraz daha öğretmen göndermede belki idarede sıkıntı yaşıyor ücretli öğretmenler şu andaki en büyük... handikap diyelim. Beden eğitimi öğretmenini alıyorlar işte size İngilizce öğretmeni veya fen bilgisi öğretmeni olarak ücretli görevlendirebiliyorlar. Bunda bir yasal sınırlama da yok. Belki idarenin yerel anlamda idarenin çözebileceği bir sorun da değil bu. Mutlaka bakanlık düzeyinde ele alınması gerekiyor... Rehber öğretmene norm kadro standartları getirmiş bizim 150 öğrenci sayısının altında ortaokullarda... Rehber öğretmenimiz yok dolayısıyla bu tip şeylerin hepsi de sıkıntı yaratıyor. Yani her şey sizin üzerinize kalıyor öğretmenin hataları işte rehber öğretmenimizin olmaması hepsi de

bunların bize sorunlar orada bizim üzerimize yıkılıyor açıkçası biraz orada sıkıntımız uzman öğretmenlerin olmaması...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my6e ifadesinde branş öğretmen eksikliklerinin ücretli öğretmenle tamamlanmaya çalışılmasının bir “handikap” olduğunu belirtmiş, bunun nedeni olarak da öğretmenlerin ihtiyaç duyulan branştan değil de, başka branşlardan tamamlanmasını göstermiştir. Eğitimin kalitesini belirleyen unsurlardan bir tanesinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, Öğretmenin alanındaki uzmanlığı, öğrencinin başarısına ve kazanımlarına doğrudan etki edecek önemli bir faktördür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md4e, my7e, my8k eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların okul yöneticilerinden kaynaklandığını belirtmiş ve bu sorunları iki grupta toplamıştır. Bu gruplar;

Zaman yetersizliği

Yöneticilerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememeleri, şeklinde sıralanabilir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların okul yöneticilerinden kaynaklandığını belirten my8k bu sorunu “zaman yetersizliği” şeklinde ifade etmiştir. my8k bunu “*uygulama konusunda uygulayıcıların... Olabilir zaman yetersizliği yeterince zaman ayıramama olabilir*” şeklinde söylemiştir. Okul yöneticilerinin gerek temel eğitim gerekse de orta öğretim yönetmeliklerindeki görev ve sorumlukları incelendiğinde sadece eğitim öğretimi kapsamadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretimin kesintisiz devam etmesi için yapması gereken ve eğitim ve öğretime destek niteliğinde işleri de bulunmaktadır. Yöneticiler den elde edilen bulgularda, bu işlerin çok zamanlarını aldığını ve eğitim öğretime bazen yeterince zaman ayıramadıklarından bahsetmektedirler.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların okul yöneticilerinden kaynaklandığını söyleyen md4e, my7e, my8k bu sorunu “Yöneticilerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememeleri” şeklinde ifade etmişlerdir. md4e bunu “*esas problem gerek idarecilerin, gerek öğretmenlerin bu konuda iyi yetiştirilmemesinden kaynaklanıyor.*” şeklinde söylemiştir. my7e, my8k Yöneticilerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememelerini “Programın iyi anlaşılması ” şeklinde açıklamış ve bunu my7e “*Asıl sorun bilmemek. Yapılan işin ne olduğunu bilmeme. Bunu öğretmen de bilmiyor, idareci de bilmiyor. Bir şey yapılıyor ama ortada bir şey var bu mevzuata dayandırılarak veya yönetmeliklere dayandırılarak bir şeyler yapılıyor ama akademik*

anlamda bunun eğitim programlarının neresinde olduğundan haberleri yok” şeklinde ifade ederken my8k “uygulama konusunda uygulayıcıların bilgi eksikliği olabilir” şeklinde ifade etmiştir.my8k bu ifadesinde yöneticilerin bilgi eksikliğine de değinmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my3e eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunların üst yöneticilerinden kaynaklandığını belirtmiş ve bu sorunu “yöneticilerin tepkilerine duyulan kaygı” şeklinde ifade etmiştir.my3e bu kaygıyı “...bazen de üst kademedен gelebilecek tepkilere olan kaygımızdan dolayı belirli problemleri yumuşatarak üst kademeye ulaştırıyoruz. Bu hep bir üst kademeye giderken daha da yumuşadığını düşünüyorum belki de çok fazla ulaşmıyor en tepeye...” şeklinde söylemiştir. Bir programın başarıya ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesi, geri dönütlerinin objektif olarak alınmasına bağlıdır. Bu nedenle geri dönütlerin objektif olması programın aksayan yönlerinin tespit edilmesinin yanı sıra değişikliklerin doğru yapılmasının da garantisidir. Bursalıoğlu (2013, 223) bir yöneticinin en önemli sorumluluğunun “üstlerine yansız bilgi vermek ve yol göstermek” olduğunu söylemiş ve bunu yapamayan yöneticiyi de “uzmanlık niteliğini kazanmamış” yönetici olarak nitelendirmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md2e, my3e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birini “uygulayıcıların fikirlerine önem verilmemesi” olarak belirtmişler, md3e bunu “Sanki programlar hazırlanırken sahadan biraz daha kopukmuş hissi hep uyanıyor. Bizde bunun sebebini tabii bilemiyorum. Programlar hazırlanırken mutlaka uzman program geliştirmeciler yapıyor bunları ama sahadan zaman zaman kopuk noktalar olduğunu düşünüyoruz” şeklinde ifade ederken, md2e “program uygulanması açısından... Uygulamalar da biraz daha öğretmenlerin gerçek anlamda görüşlerinin alınarak yapabilirlik seviyelerinin iyi belirlenmesi gerekiyor. Burada sorumluluğu yöneticiler ve öğretmenlerin üstlenmesi gerekiyor... Eğer... Biraz daha önem verilirse bunların görüşlerine ve bu insanlarda şuna inanırlarsa ki bu programlarda gerçekten benim görüşlerime yer veriliyor işte o zaman öğretmen de idareci de tam anlamıyla... Sorumluluğu alır... Birileri bir yerlerde program geliştirme adı altında program yapıp bizim önümüze koyduğu zaman biz hazır yapılmış yemeği yemekte zorlanıyoruz. Çünkü o bizim damak zevkimize uygun değil. Onun içinde bizim kendi yemeğimizi kendinizin yapması gerekiyor” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan md2e bu konuda “talim terbiye kurulu... gibi değişik kurullarda programların oluşturulması” ve “...birileri bir yerlerde program geliştirme adı altında program yapıp bizim önümüze

koyduğu zaman biz hazır yapılmış yemeği yemekte zorlanıyoruz. Çünkü o bizim damak zevkimize uygun değil. Onun içinde bizim kendi yemeğimizi kendinizin yapması gerekiyor” şeklindeki ifadeleri ile “değişik kurumlarda veya yerlerde programların oluşturulması” konusunu gündeme getirmiş ve bu durumun programın sahaya uygunluğunu tehlikeye soktuğunu belirtmiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birini md1e, md2e, md3k, my2e, my3e, my5e ,“bölgesel ve sosyokültürel farklar” olarak tanımlamışlar ve md1e bunu “*Şimdi eğitim programı uygulanırken en büyük problem mesela benim çalıştığım okulda bunlar fazla sorun olmuyor. Şimdi bölgeye göre değişiklikler oluyor bölgeye göre uygulanırken. Tabii çocukların sosyokültürel, velilerin sosyokültürel bunlar çok önemli programı uygularken. Eğitim programlarını burada uygularken kendi okulum için söylüyorum bura da tam uygulama daha kolay dilinin durumu Veli'nin sosyokültürel durumu yüksek oldukça sen bu eğitim programlarını daha çok uyguluyorsun. Uygularken de tabii başarıda sağlayabiliyorsun*” şeklinde ifade ederken md3k “*yerel baz da olabilmesi lazım. Yani tek bir program her tarafta aynı şekilde yürüsün değil. Yani daha işlevsel olabilir.*” Şeklinde ifade etmiştir. my3e aynı soruna “*eğitim programları biliyorsunuz ülke geneli için yapılıyor özele çok fazla inemiyoruz en büyük problemimiz bizim bu..*” şeklinde değinirken, my5e bu sorunu “*Program hazırlanırken eğitim bölgelerinin dikkate alınmaması... Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin farklı olması uygulama alanlarının farklı olması...*” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin üzerinde durduğu noktadan bakıldığında, eğitim programlarının uygulandığı çevrenin yapısı, programların uygulanması ve başarısında çok önemli olmakla birlikte eğitim sisteminin sınav odaklı olması tüm programların ülkenin her yerinde aynı şekilde uygulanmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan md2e yeni hazırlanan programların pilotlandığı bölgelerden elde edilen verilerin, program hakkında tam ve güvenilir bir bilgi vermediğini çünkü bu bölgelerin seçiminde bazı unsurların dikkate alınmadığını söylemiş ve bu sorunu “*pilotlama dan kaynaklı sorunlar*” olarak belirtmiştir. md2e bunu “*2004 yılında Türkiye genelinde ilköğretim programları değişti ve her ilden bir müfettiş birde öğretmen Yalova'ya seminere çağrıldı... Orada 45 gün talim terbiye Kurulu'nun şeyi ile programlar üzerinde görüşlerimizi dile getirdik. Fakat bu görüşlerin her ilden seçilen bir müfettiş ya da eğitimcinin görüşlerini orada dile getirmesi ile ortaya çıkan programı uygulamak çok zor oluyor bir yerlerde pilotlanıyor, pilotlandığı yerdeki kültürel yapı, çevre, ekonomik durum, sınıfların durumu, öğretmen yeterlikleri, o öğretmenlerin*

uygulamadaki başarısı bilgisi, bunlarla ilgili yapılan kurslar seminerler de ki başarıları veyahut da göstermiş olduğu çalışmalar dikkate alınmadan pilotlandığı zaman bu pilotlama sonucunu...yaydığınız zaman bu programları mutlaka diğer illerde sıkıntı yaşıyorsunuz” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby2e, my1e, my2e, my3e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birini “Materyal kaynak yetersizliği” olarak belirtmişler, my2e bunu “...*kaynak kullanımı da olabilir böyle yetersizliklerimiz olabilir*” şeklinde ifade etmiştir. mby2e Kaynak ve materyal yetersizliğini “*kitapların içerik yetersizliği*” şeklinde açıklamış ve “*Biz ... lisesi olduğumuzdan dolayı mevcut olarak bir meslek lisesinde var olan kitap inanın bize çok basit kaçmakta... Yani bu anlamda bizim öğretmenlerimizin... lisesine, sınavla gelmiş olan öğretmenlerimizin, bir birikimi olmasa bu anlamda bizlerinde başarıyı mevcut kitaplarla yakalayabilmemiz çok zordur*” şeklinde ifade etmiştir. my1e kaynak ve materyal yetersizliğini “*Teknolojik yetersizlik*” şeklinde açıklamış ve “...*materyal konusunda bazen ufak tefek sorunlar yaşanabiliyor. Öğretmenlerimizden böyle talepler geliyor. İşte malum teknoloji sürekli geliyor bu anlamda da bizim okul olarak kendimizi yenilememiz gerekiyor ufak tefek böyle sorunlar oluyor*” şeklinde ifade etmiştir. my3e de Kaynak ve materyal yetersizliğini “*maddi kaynak yetersizliği*” şeklinde açıklamış ve “... *birde şu var okullarımız maddi kaynak sıkıntısı çekmekte...*” şeklinde ifade etmiştir. Milli eğitim bakanlığının okullarda fırsat eşitliğini sağlamak ve mevcut teknolojiyi iyileştirmek için ortaya koyduğu “F.A.T.İ.H ” projesi okulların teknolojik yönden kendine yeterli hale getirilmesini amaçlarken, doğru bilgiye en hızlı ve güvenli şekilde ulaşılmasını da hedeflemiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların ödenek ihtiyaçları genel bütçeden karşılanmaktadır. Orta öğretime bağlı kurumların ödenekleri ihtiyaçları doğrultusunda da kendi hesaplarına gelirken, temel eğitime bağlı okulların ödenekleri il özel idaresine gelmekte, planlamasını da milli eğitim müdürlüğü yapmakta olması nedeniyle oluşan ihtiyaçların karşılanmasında bazen gecikmeler yaşanabilmektedir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birini my2e, my4e, my6e, my9k “*Veliden kaynaklı problemler*” olarak belirtmişlerdir. my2e veliden kaynaklı problemleri “*ilgisizlik*” şeklinde açıklamış ve “...*Veli yetersizlikleri veya Veli'nin ilgisizliği...*” şeklinde ifade etmiştir. my4e veliden kaynaklı problemleri “*Eğitim seviyesi*” şeklinde açıklamış ve “*Veli'nin eğitim seviyesi burada çok ön plana çıkıyor dolayısıyla veli*

ne kadar çocuğuyla ilgilenirse ya da eğitimsel açıdan ne kadar desteklerse başarı o kadar artıyor” şeklinde ifade etmiştir. Şişman (2014, 102) yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulardan birinin; ailelerin çocuklarının akademik başarılarını arttırmak istiyorlarsa, ev eğitimlerini zenginleştirmeleri gerektiğini, bunun yolunun da çocuklarının ev ödevlerine yardım etmekten geçtiğini söylemektedir. my6e veliden kaynaklı problemleri “Parçalanmış aileler” şeklinde açıklamış ve “...bir ikincisi ilimiz belki çok göç veren bir il. Bizim öğrenci kapasitemizin % 30-40 arasında neredeyse bizim ailesinden ayrı öğrencilerimiz...” şeklinde ifade etmiştir. my9k veliden kaynaklı problemleri “Eğitimin içine çok fazla girmesi” şeklinde açıklamış ve “veli öğrenci içerisinde bu kadar çekilmemeliydi. Eğitim içinde olamaz. Bimer var, şu var. Güç veliye verilmiş gibi o zaman burada eğitimi de çok yapamıyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Bursalıoğlu (2013,51) veli ile öğretmenlerin arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerinden birinin, her ikisinin de çocuğa ayrı açılardan bakma eğilimlerinden kaynaklandığını söylemektedir. Bu nedenle bakış açılarının ortak bir paydada toplanması, veli ile öğretmenin diyalogunun sıklığına ve açıklığına bağlıdır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md4e, my9k eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birini “Sistemden kaynaklı problemler” olarak belirtmişlerdir. mby2e sistemden kaynaklı problemleri “12.sınıftaki programların YGS-LYS konularının tamamını kapsamaması” şeklinde açıklamış ve “bizim şu an itibariyle genel baz da değerlendirirsek en önemli problemimiz, özellikle on ikinci sınıfa gelindiğinde on ikinci sınıftaki eğitim öğretim programı lys ve ygs konularını tam anlamıyla kapsamamaktadır. Bunu gerek öğrencilerle gerek öğretmen arkadaşlarla görüştüğümüzde lise son sınıftaki konuların sadece lys deki konuların en fazla maksimum düzeyde yüzde 45 ini kapsadığını yüzde 55 lik eğitim öğretim programının ise 9, 10, 11 de olduğunu, bunları tekrardan bölebilmeye ihtimalimizin program itibariyle mümkün olmadığını, bunların aslında esasında 11 ve 12 den itibaren daha da böyle tüm sınıfları kapsayacak şekilde özellikle 12. sınıfa geldiğinde bir tekrar mahiyetinde bu programların tekrar düzenlenmesi gerekiyor ... Malumunuz olduğu üzere yıllarca lise hayatımız bizim 3 yıl olarak devam etti siz de muhtemelen böyle mezun oldunuz ama yani bunun bir dördüncü yıla çıkarılması bu programların bir harmanlanmış haliyle ortaya konulmasını ihtiyaç olarak doğuruyor” şeklinde ifade etmiştir. md4e sistemden kaynaklı problemleri “sınav odaklı sistem” şeklinde açıklamış ve “eğitim programlarının uygulanmamasının nedeni bir de bu sınav sistemi. Yani akademik başarıya odaklanıyoruz, diğer şeylerin hepsi

göz ardı ediliyor” şeklinde ifade etmiştir. md4e burada sistemin sınav odaklı olmasının getirisi olarak, “akademik başarıya odaklanma”yı göstermiştir. Eğitim programlarının sadece öğretim boyutuyla ilgili olan bu kısım, her ne kadar eğitim programları içinde çok önemli bir yer tutsa da, öğrencinin sadece akademik yönden gelişimini sağlamaktadır. Halbuki eğitimin hedefinde sadece akademik başarı yatmaz, kişinin sosyal ve kültürel gelişimi de eğitimin hedefleri içindedir. Eğitim bunu öğretim süreçleri dışındaki süreçlerle gerçekleştirir.my9k sistemden kaynaklı problemleri “ikili eğitim” şeklinde açıklamış ve “...burada okul ikili eğitim sekiz buçukta ders bitiyor. Bu gerçekten öğretmeni de bitiriyor öğrenciyi de. Kız sekiz buçukta evine gitti herkes yemeğini yemiş buradaki eğitimin sorunlarından en büyüklerinden biri de bu. Eve gittiğinde hayatı kaçırmış oluyor. Çocuğun ayağına bir pranga vurulmuş zaten daha önceki okulum... Bu kadar çok sorun yoktu. Eğitim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan biri okulun fiziki durumundan kaynaklanan ikili eğitim. Çözüm ise tekli eğitim” şeklinde ifade etmiştir. my9k ikili eğitimin öğrencinin, okul dışındaki zamanlarını kısıtladığını ve öğrencinin sosyal gelişimine zarar verdiğini belirtmiş ikili eğitimin en önemli olarak da “fiziki yetersizlik” i göstermiştir. mby1e, md4e sistemden kaynaklı problemleri “okul çeşitliliği” şeklinde açıklamışlar ve mby1e bunu “Bir kere eğitim programlarında okul çeşitliliği çok fazla...” şeklinde ifade ederken md4e “Türkiye'deki tüm öğretmenler özellikle okul türü olarak ben bunu belirtmek istiyorum. Okul türü olarak en önemli tasnifin yapılması gerektiği inancındayım” şeklinde ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olduğu çalışma ile okul çeşitliliğini azaltmak amacıyla genel liselerin hepsini dönüştürerek Anadolu lisesine , Kız Meslek , Endüstri Meslek, Ticaret Meslek,...vb Meslek liselerini de tek çatı altında toplayarak “Mesleki Teknik” okulları olarak sınıflandırmıştır. mby1e, my9k sistemden kaynaklı problemleri “Sistemin öğrenciyi tembelliğe itmesi” şeklinde açıklamış ve mby1e bunu “...Sistemden kaynaklanıyor. 50 puanı getirdiğinizde, işte diyelim beden eğitiminden 100 alırsınız, seçmeli derslerin ikisinden daha 100 alırsınız, diğerlerinden 45, 50, 50 alırsınız matematikten 0 da alsanız sınıfı geçiyorsunuz. Sınıfınızı geçtiğinizde lise sona kadar işte ortaöğretim düzeyine baktığında lise 1 den sona kadar matematikten hiç 50 almamış öğrenci nin mezun olduğunu görüyoruz. Hiç fizikten 50 almamış öğrenci mezun olduğunu görüyoruz. Hiç kimyadan 50 almamış öğrencinin mezun olduğunu görüyoruz. Buda neyi getiriyor o öğrenci artık o matematiği asla ve asla önemsemiyor. o fiziği önemsemiyor. Ya da hangi dersi dersiniz o çocuğun asla önemsemiyor. Çünkü bir başkasının sırtından geçiniyor. Örneğin matematiği beden eğitiminin sırtından geçiniyor,

müziğin sırtından geçiniyor, din kültürünün sırtından geçiniyor. Bu da dolayısıyla öğrencileri bence tembelliği itiyor. Şeklinde ifade ederken my9k “Ben sayısalcıyım bütün 9 lara giriyorum. Sınıfta soruyorum 30 kişilik sınıfta çarpım tablosunu sınıfta kaç kişi tam biliyor. toplasan sınıfta 6 kişi çıkıyor ve bundan öğrencinin rahatsızlık duymuyorlar. Nasıl olur diyorum, ama hocam zorunda değildik diyor. İlkokulu bitirirken şimdi bakın burada liseye gelmiş bu çocuk sayısalda değil okuma yazma binmek gibidir bence. Emeksiz kazanç kolay harcanır. Emek sarf etmedi. Tek bir şey söylüyorum. Sınıfta kalmamak bu anlamda bu zorunluluk olmadığı için kendini zorda hissetmiyor. Ailede buna bir şey yapmıyor nasıl olsa geçiyor. Bilmese de önemli değil. ” şeklinde ifade etmiştir. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasının getirdiği zorunluluğun yanında, gerek temel eğitim, gerekse de ortaöğretim yönetmeliklerindeki ders ve sınıf geçme ile ilgili şartların daha da kolaylaştırılması, öğrenciye sürekli verilen ek sınav hakları öğrencileri sürekli bir beklenti içine sokmakta “nasıl olsa geçerim” anlayışının oluşmasına neden olmaktadır.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birini my8k “Programın anlaşılmasının zorluğu” olarak belirtmiş ve bunu “...belki anlaşılamaması, anlaşılmasının zorluğu olabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Eğitim programlarının uygulanabilmesi için öncelikle programın çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu amaçla Milli eğitim bakanlığı temel eğitimde uygulanan “Öğretmenlerin mesleki çalışmaları” nı son üç yıldır ortaöğretim kurumlarında da uygulanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar dönem bitiminde ve yeni dönem başlamadan önce 15’er günlük bir süreyi kapsamaktadır. Bu yapılacak çalışmaların içerikleri incelendiğinde, eğitim-öğretimle ilgili çok geniş bir yelpazeyi kapsadığı görülmektedir. Bu yelpazenin içinde; pedagojik formasyondan, yeni beceri kazandırmaya, eğitim ve öğretim yılının değerlendirmesinden yeni öğretim yılının planlamasına, mevzuat incelemelerinden, kurullara, hatta okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına kadar her şey vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md1e, md3k, md6e, my2e, my4e, my6e, my9k eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların birini “Öğrenciden kaynaklı problemler” olarak belirtmişlerdir. my9k öğrenciden kaynaklı problemleri “Öğrenci devamsızlığı” şeklinde açıklamış ve “Şu anda devamsızlık sorunlarından bahsediliyor. Devamsızlık 45 den 30 a indi. Çok fark etmiyor. 10 yine aynı 10. Nedir mazeretsiz gelmeyecek ama bunun dışında siz inanın geçen sene de böyle çok başımıza geldi. Bir öğrenci için veli geldi 15 kere dilekçe verdi. Çünkü öğrenci gidiyor

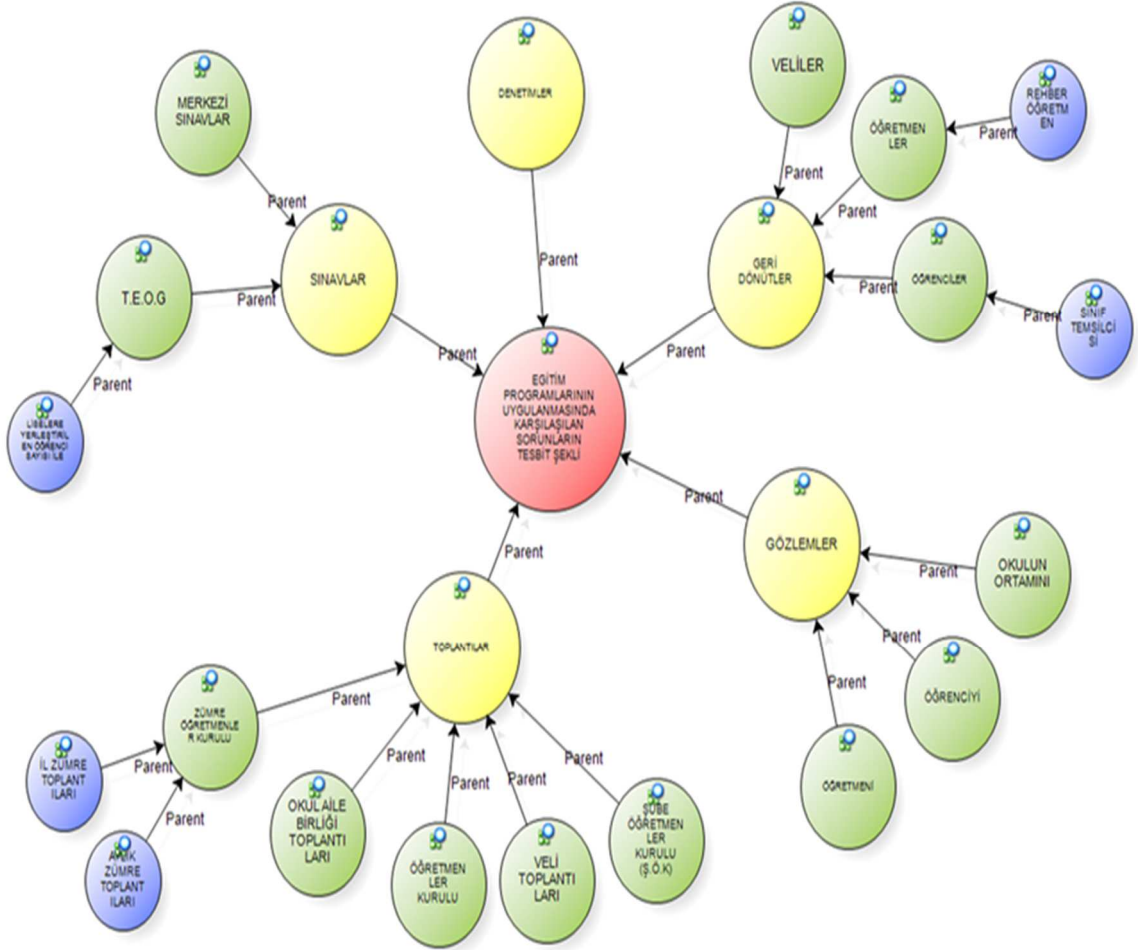
dışarda geziyor 9,5 gün devamsızlık hocam kalacak yapacak bir şey yok. Benim kızımın haberim var. Dilekçe geliyor almam diyemezsin. Yönetmelik diyor ki her ne şekilde olursa olsun veli dilekçe verecek kayıt'a da alacaksın... Şu anda en büyük şey devamsızlık şu anda benim okulum... Devamsızlık çok fazla. günde her sınıfta altı kişiden az girmiyorum. Ben biliyorum diğer okullarda yoktur. Toplamda en fazla beş altıdır bu.” şeklinde ifade etmiştir. 30 iş günü okula gelmeyen bir öğrencinin okuldan 1,5 ay uzak kaldığı düşünüldüğünde, öğrencinin öğretim programlarındaki başarısının bundan olumlu etkileneceği söylenemez. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md1e, md3k, md6e, my2e, my4e, my6e öğrenciden kaynaklı problemleri “Öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi” şeklinde açıklamıştır. mby2e bunu “...Bir ... Lisesine giden öğrenci ben bunu küçümsemek babında söylemiyorum teog puanına bakıldığında bu neredeyse 250 -260 lara düşüyor ama bizim öğrenciye baktığımızda bizim bu yıl itibariyle 496 puanla gelen öğrencimiz var.” Şeklinde ifade ederken my2e “Genelde karşılaştığımız sorunlar öğrencilerin hazır bulunuşluklarının düşük olması... Bazı öğrencilerin gerçekten de eğitim programlarının uygulanmasında isteksiz oluşu veya bununla ilgili hazır bulunuşluklarının yetersiz oluşu...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my6e de bu konuda “...bizim en büyük sorunlarımızdanşimdi buradaki öğrenciyle, bizdeki öğrencinin merkezdeki öğrencinin hazırbulunuşluğu...” şeklinde görüş bildirmiştir. Hazır bulunuşluk bireyin sonraki öğrenmeleri için zemin hazırlaması yönünden önemlidir.md1e öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile “aile ile koordinasyon” arasında bir bağlantının olduğunu “...taşradaki çocuk velisi ile birlikte işbirliği içinde olamadığı için, bunlarda bu programları uygularken aile evde farklı uyguluyor sen okulda farklı bir eğitim verdiğin için çocuk ikisinin arasında küçük çocuk bocalama yaşıyor...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan mby1e, md3k, md6e, my4e öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin “ öğrenci farklılıkları” ndan kaynaklandığını söylemişlerdir. mby1e bunu “...aynı programı aynı müfredatı tüm öğrencilere aynı şekilde verip aynı şeyleri istiyoruz. Üniversitede aynı başarıyı istiyoruz. Hiçbir ayrımı gözetmeksizin herkesin fizik yapmasını istiyoruz. Herkesin kimya yapmasını istiyoruz. Herkesin biyoloji yapmasını istiyoruz” şeklinde ifade ederek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması nedeniyle, tüm öğrencilerin tüm derslerden başarılı olamayacağını belirtmiştir. md3k ise hazırbulunuşluk düzeyinin “öğrenci farklılıkları”ndan kaynaklandığını “doğa ve turizmi siz anlatacaksanız o çocuğun turistik bir yere gezi yapabilmesi lazım ya da şehir okullarında çocuklara bitkilerle bilgi

çocuk toprağa dokunabilmesi lazım ya da bir harita üzerinden çalışma yapacaksınız çocuk o haritayı kendi oluşturabilmesi lazım” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların birini md6e “Mesleki Teknik okullarında kültür dersleri kazanımları” olarak belirtmiştir. md6e bunu “...modüler eğitim sistemindeki eğitim programlarını öğrencilerimize birebir uyguluyoruz. Çünkü çoğunluğu uygulama olduğu için işte bir tabak taşıma, bir servis yapma, bir odayı temizleme, hazır hale getirme, işte ön büroda bir müşteriye karşılama, bunları çocuklar severek ve isteyerek yapıyorlar. Âmâ işin diğer boyutuna geçtiğimizde matematik, fizik, kimya gibi dersler boyutuna geçtiğimizde bu öğrencilerimizin yetersiz olduğunu görüyoruz. Öğretim programındaki kazanımları öğrencilerimizin alamadığını görüyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

4.3.3 Üçüncü Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Üçüncü alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecindeki sorunları, tespit şekillerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 3. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Tespit Şekli

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespitinin nasıl yapıldığına dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri sorunların tespit şeklini beş başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar; Denetimler, Sınavlar, Toplantılar, Gözlemler, Geri dönütler, şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my8k eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şeklini “Denetimler” olarak belirtmiş ve “...denetimlerle tespit edilebiliyor” şeklinde söylemiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri, programların uygulanmasında sorumluluğu bulunan kişilerden birinin “okul yöneticileri” olduğunu ve okul yöneticisinin sorumlulukları arasında “denetim” görevinin de bulunduğunu söyledikleri düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin yapmış oldukları “denetim” görevi aynı zamanda programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit yollarından biri olduğu söylenebilir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şeklini mby1e, md1e, md2e, md4e, md5e, md6e, my1e, my2e, my3e, my6e ,“Geri dönütler” olarak belirtmişlerdir. mby1e bunu “...geriye dönüşler mutlaka oluyor” şeklinde ifade ederken my5e “...farklı şekillerde gelen geri dönütlerle, bunları değerlendirme ve tespit etme olanağımız oluyor” şeklinde ifade etmiştir. Geri dönüt’ ün özünde “istenilen ile elde edilen etkiler ya da beklenen amaçla elde edilen arasındaki ayrımları” (Öncül, 2000, 496) belirlemenin olduğu düşünüldüğünde geri dönütten elde edilecek amacın bunları “düzeltme” üzerine olduğu söylenebilir. Diğer deyimle geri dönüt “sonuç üzerine bilgi edinme” (Öncül, 2000, 496) şeklinde tanımlanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri “geri dönütler ”in sağlandığı kaynağı üç grupta toplamıştır. Bunlar;

Veliler,

Öğretmenler,

Öğrenciler, şeklinde sıralanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md2e, md4e, my6e Geri dönütlerin sağlandığı kaynağı “öğrenciler” olarak belirtmişlerdir. md2e bunu “öğrencilerle yapılan görüşmeler...” şeklinde ifade ederken md4e “öğrencilerimizle görüşüyoruz” şeklinde ifade etmiştir. my6e ise “öğrencilerin birebir o sınıf temsilcileri ile ilgili, bazı dersle ilgili, öğrenciyle de ilgili değil ama okulla ilgili sorunları sınıf temsilcilerinden bayağı geri

dönütümüz var” şeklindeki ifadesinde özellikle “sınıf temsilcisi ”ne vurgu yapmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı okul meclisleri yönergesi doğrultusunda okul meclis başkanı ve sınıf temsilcileri, demokratik bir seçimle öğrenciler arasından seçilmektedir. Okul başkanı olarak da adlandırılan okul meclis başkanının her sınıfta temsilcileri bulunmaktadır. Okul meclis başkanının, öğrenciler adına okulda yapılan toplantıların bazılarında katılma hakkının olması yanında, sınıf temsilcileri yardımıyla okulun işleyişine de yardımcı olur. Özellikle sınıf temsilcileri okulda yaşanacak sorunların önceden önlenmesinde büyük rolü vardır. Sınıf temsilcileri bir nevi “ önleyici rehberlik” çalışmalarının ana unsurlarından biridir. Günümüz eğitim sisteminin merkezinde öğrencilerin bulunduğu ve öğrenci merkezli eğitimin, uygulanan sistemin temelini oluşturduğu düşünüldüğünde öğrenciden elde edilen geri dönütlerin, önemi daha açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e, md4e, md6e, my1e, my2e, my3e, my6e Geri dönütlerin sağlandığı kaynağı “öğretmenler” olarak belirtmişlerdir. md1e bunu “*öğretmenler aracılığı ile bize ulaştırılır*” şeklinde ifade ederken md6e “*öğretmenlerden sürekli geri dönüşüm alıyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my6e “*...genelde öğretmen odası ile iletişimde olmak. Hani direkt okul müdürünün değil ama müdür yardımcılarının, o öğretmen odasına sürekli ilişki halinde olmasını düşünüyorum...sorun tespitini ben daha çok öğretmen odasında,...*” şeklindeki ifadesi ile yöneticilerin odalarından çıkarak “Görünür kişi olarak okul yöneticisi” olmaları üzerinde durmuştur. Çelik (2013, 50) görünür kişi olarak okul yöneticisini, “*sınıf ortamında veya koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur; bölüm toplantılarına katılır ve öğretmenlerle doğal bir şekilde sohbet eder*” şeklinde tanımlamıştır. md4e ve my2e özellikle rehber öğretmenlerin geri dönütleri üzerinde durmuş ve bunu md4e “*okuldaki rehber öğretmenlerle görüşüyorsunuz.*” şeklinde ifade ederken my2e “*rehberlik servislerimizde tespit ettiğimiz...*” şeklinde ifade etmiştir. md1e, md2e, md4e, my1e, my2e, my3e geri dönütlerin sağlandığı kaynağı “veliler” olarak belirtmişlerdir. md1e bunu “*velilerden geri dönüş alıyoruz*” şeklinde ifade ederken md2e “*veli görüşü de çok önemli...*” şeklinde ifade etmiştir.my2e ise “*veli dönütleri velilerden aldığımız başarılı veya başarısız diye. Tabi bu programı tam olarak kapsar, kapsamaz ama genelde sekizinci sınıflarda on ikinci sınıflarda sınav zamanı geldiğinde veli öğrenip öğrenmediğini öğrencisinin çok iyi anlıyor...*” şeklindeki ifadesi ile velinin, akademik başarı üzerine olan geri dönütleri üzerinde durmuştur. Okullarda birinci sınıvlardan sonra yapılan veli toplantılarına, okul aile birliği toplantısından çok daha fazla velinin gelmesi,

akademik başarı hakkındaki geri dönütlerin çok daha kolay sağlandığının en önemli göstergesidir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şeklini md1e, md3k, my6e, my7e “Gözlemler” olarak belirtmişlerdir.md1e bunu “*bu sorunları kendimiz gözlemleyerek*” şeklinde ifade ederken my6e “*okul bahçesinde gözlemle*” şeklinde ifade etmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, 199) gözlemin en önemli özelliğinin, “*ilk elden veriye ulaşımla olanağı sağlaması*” olduğunu söylemektedir. Gözlemin içerisinde yapay unsurların az olması nedeniyle, gözlenecek olan olay, unsur, kişi ...vb. doğal ortamında gözleneceğinden daha objektif sonuçlar elde edilir. Gözlemin en önemli özelliklerinden biride zaman kısıtlaması olmamasıdır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri yaptıkları “Gözlemler ”i üç grupta toplamışlar ve bunları;

Öğretmen

Öğrenci

Okulun ortamı, şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md3k gözlemlediği unsurlardan birinin öğretmen, birinin öğrenci, birinin de okulun ortamı olduğunu belirtmiş ve bunu “*...daha çok birebir gözlem bakın bu çok etkili oluyor. Çünkü bazı teknikler insanı yanıltabiliyor ama gözlem her an yapılabildiğinden ve uzun bir süreç oluyor. Dolayısıyla yanıltıcı kısmı az oluyor. Öğretmeni gözlemliyorsunuz, öğrenciyi gözlemliyorsunuz, okulun ortamını gözlemliyorsunuz*” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şeklini mby2e, md2e, md5e, md6e, my3e, my5e, my6e, my8k, “Toplantılar” olarak belirtmişlerdir.md8k bunu “*...yapılan toplantılarla, masaya gelen problemler, sorunlar, tespit edilebiliyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri yapılan “Toplantılar”ı beş grupta toplamıştır. Bu guruplar;

Şube öğretmenler kurulu (Ş.Ö.K)

Veli toplantıları

Öğretmenler kurulu

Okul aile birliği toplantıları

Zümre öğretmenler kurulu, şeklinde sıralanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my5e, my6e toplantıları “Şube Öğretmenler kurulu” olarak tanımlamışlardır. My5e bunu “*Ş.Ö.K ile tespit edebiliyoruz*” şeklinde ifade ederken my6e “*Ş.Ö.K tür*” şeklinde ifade etmiştir. Şube öğretmenler kurulu; okulda aynı şubede ders okutan öğretmenler ve rehber öğretmenden oluşan bir kuruldur. Bu kurula istenirse görüşülen konuların özelliğine göre öğrenci velileri ve diğer eğitimci personelde davet edilebilir. Bu kurulda, şubelerin başarı durumlarından, başarıyı arttırıcı önlemlere, okulu tanıtıcı etkinliklerden, proje-performanslara kadar çok geniş kapsamda görüşmeler yapılır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md2e, md5e, my6e toplantıları “veli toplantıları” olarak tanımlamışlardır. Veli toplantıları, genel bir tanım olarak kullanılmakla birlikte çoğunlukla ilk yazılılardan sonra yapılan toplantıları ifade etmektedir. Bu toplantılar sınıf için veya genel olarak yapılabilir. md2e bunu “*sınıf içi veli toplantıları*” şeklinde ifade ederken md5e “*veli toplantıları*” şeklinde ifade etmiştir. my6e ise bu toplantıları “*Veli toplantılarında özellikle sene başında ve dönem bitmeden önce ikinci sınavlardan sonra mutlaka veli toplantılarımız oluyor*” şeklinde tanımlamıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md6e, my5e, my6e Toplantıları “Öğretmenler kurulu” olarak tanımlamışlardır.md6e bunu “*öğretmenler kurul toplantıları*” şeklinde ifade ederken my5e “*...öğretmenlerle yaptığımız toplantılarda*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler kurulu okulun tüm öğretmenlerinin ve idarecilerinin oluşturduğu bir kuruldur. Bu kurula istenirse, okul meclis başkanı, okul aile birliği başkanı, okulun özelliğine göre sektör temsilcileri de davet edilebilir. Bu kurulun okulun işleyişi ile ilgili konulardan, eğitim- öğretime, projelerden, Türkçenin doğru kullanımına, öğretmenin nöbet görevlerinden, mezunlara, bilimsel etkinliklerin planlanmasından kurul ve komisyonların oluşturulmasına kadar çok geniş bir gündemi bulunmaktadır. Okullarda yapılan en geniş kapsamlı toplantı olup bir yandan içinde bulunulan eğitim öğretim yılının değerlendirmesi yapılırken diğer yandan gelecek dönemlerin uzun ve kısa vade de planlamaları da yapılır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my3e toplantıları “Okul aile birliği toplantıları” olarak tanımlamıştır. my3e bunu “*Okul aile birliği ile ilgili yaptığımız toplantılarda...*” şeklinde ifade etmiştir. Okul aile birliği genel kurul ve yönetim kurulu olmak üzere iç içe geçmiş iki yapıdan oluşmaktadır. Öğrenci velileri ve öğretmenler okul aile birliğinin tabi üyeleridir. Bu üyeler genel kurulda bir araya gelerek yönetim kurulunu

oluşturur. Yönetim kurulu tüm öğrenci velileri adına eğitim ve öğretimin daha iyi ve sorunsuz yürütülmesi amacıyla okula maddi, manevi destek sağlar. Okulun genel bütçeye dahil olmayan gelirlerinin (kantin, spor solunu,...vb.) kontrolü ve okul adına tasarruf yetkisi de okul aile birliği yönetim kurulunun sorumluluğundadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby2e, md2e, md6e, my5e toplantıları “Zümre öğretmenler kurulu” olarak tanımlamışlardır. mby2e bunu “*zümre toplantılarında...*” şeklinde ifade ederken my5e “*zümre toplantılarından*” şeklinde ifade etmiştir. Zümre öğretmenler kurulu, okulda aynı dersi okutan öğretmenler den oluşan ve okuldaki öğretim programları ile ilgili tüm süreçlerin izlendiği ve planlandığı, bir kuruldur. Zümre öğretmenler kurulu ders yılı başlamadan, ikinci dönemin başında ve ders yılı sonunda olmak üzere üç kez toplanmakla birlikte ayrıca aylık değerlendirme yapmak, süreçleri izlemek ve sınav analizlerini yapmak için her ay belirli bir günde de bir araya gelirler.my6e bunu “*zümre tutanakları, ... özellikle aylık zümrelerde bunları sık sık değerlendiriyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan md2e ise “*il zümrelerindeki arkadaşların görüşleri*” şeklindeki ifadesi ile il zümrelerine atıfta bulunmuştur. Kısaca tanımlayacak olursak okul zümre öğretmenler kurulu başkanları, ilçe zümre başkanları kurulunu, İlçe zümre başkanlar kuruluda, il zümre başkanlar kurulunu oluşturur.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şeklini my2e, my4e, my6e, my9k, “Sınavlar” olarak belirtmişlerdir.my6e bunu “*Ders başarısı anlamında ise öğretmenlerin sınavlarından sonra genelde hani sisteme girdiklerinde orada da görebiliyorsunuz...sınav sonuçlarını incelediğimizde...*” şeklinde ifade ederken my9k “*... sınav yaptığımda kağıdı görünce şoka giriyorum. Böyle bir çözüm yok düşün çocuk sekiz bölü sekiz eşittir iki yazmış, ya da sıfır yazmış böyle bir şey olabilir mi? bunu kendin kağıdın da gördüğüm için ...*” şeklinde ifade etmiştir. Burada her iki yöneticide eğitim programlarının içinde yer alan öğretim programlarının başarısının tespit edilme şekilleri üzerinde durmuştur.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri sınavları iki grupta toplamıştır. Bu gruplar;

Merkezi sınavlar

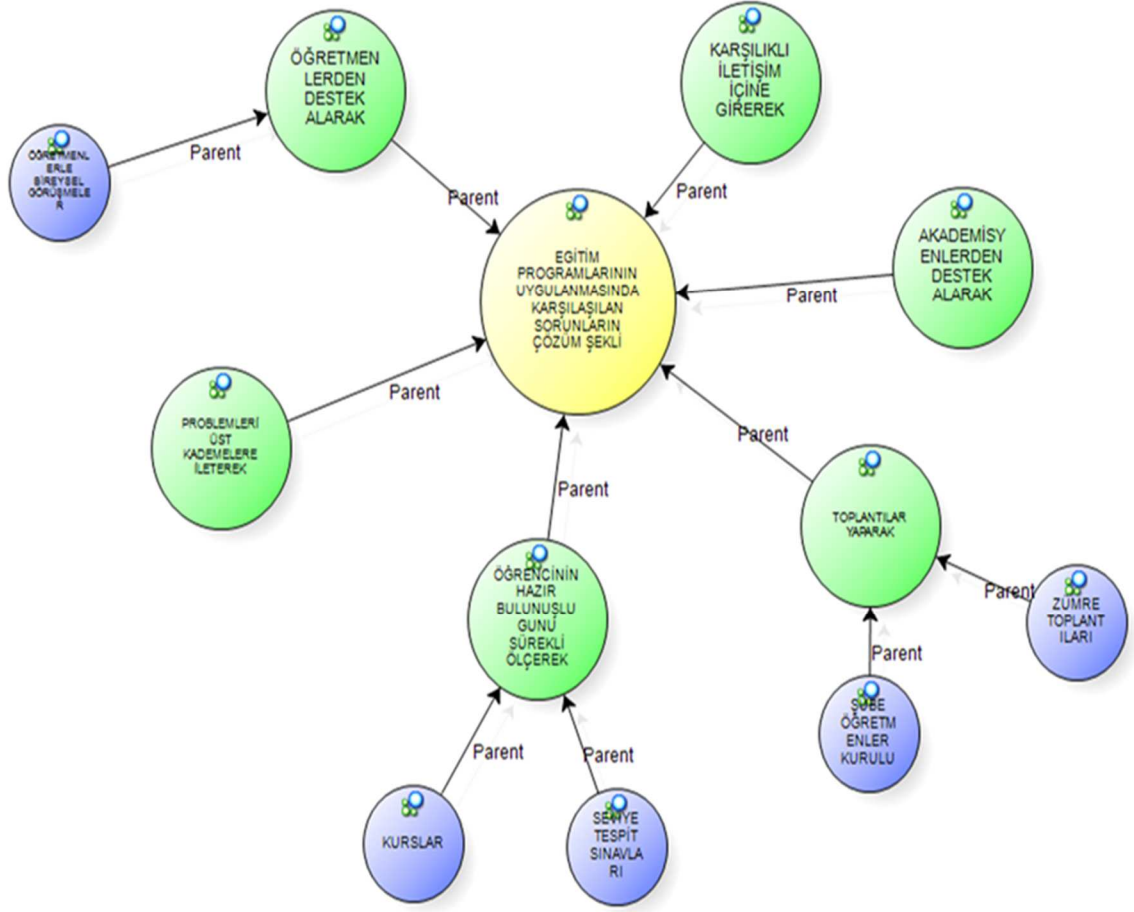
T.E.O.G şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my2e sınavları “ Merkezi sınavlar” şeklinde tanımlamış ve “*merkezi yapılan sınavlar sonucunda... merkezi sınavlar bu programın tam olarak uygulanıp uygulanmadığını bize gösteriyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim programlarının başarısı sadece öğretim programlarının başarısı üzerine kurulmuştur. Eğitim programlarının içinde yer alan öğretim programlarının başarısını somut olarak ölçmek mümkün olmakla birlikte, öğretim programı dışındaki süreçlerdeki öğrencinin kazanımlarını somut olarak ölçmek mümkün değildir. Çünkü bu süreçlerdeki kazanımlar kişinin, kişilik ve sosyal gelişimi ile ilgili olmasının yanında, uzun bir zamanı da kapsar. Eğitim programının başarısını bireyin sadece akademik başarısı üzerine kurup, diğer süreçlerdeki başarısını önemsememek eğitim programının içeriği ile uyuşmamaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my2e, my4e sınavları “T.E.O.G” şeklinde tanımlamışlardır.my2e bunu “*teog sınavı sonucunda...*” şeklinde ifade ederken my4e “*Bizim okulumuzdan liseye yerleşebilecek bir öğrenci sayısı ile rahat ölçebiliyoruz... mesela Anadolu liselerine kaç öğrenci vermişiz meslek liselerine kaç öğrenci vermişiz*” şeklinde ifade etmiştir. my4e bu ifadesi ile eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şekillerinden birinin “sınavlar” olduğunu söylemekle kalmamış, aynı zamanda T.E.O.G sınavları sonucunda ortaya çıkan “Liselere yerleştirilen öğrenci sayısının” da programın uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şekillerinden biri olduğunu söylemiştir.

4.3.4 Dördüncü Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Dördüncü alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecinde ortaya çıkan sorunları, çözüm şekillerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 4. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözüm Şekli

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünün nasıl bulunduğu dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri sorunların çözüm şeklini altı başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar; Karşılıklı iletişim içine girerek, Akademisyenlerden destek alarak, Toplantılar yaparak, Öğrencinin hazır bulunurluğunu sürekli ölçerek, Problemleri üst kademeler ileterek, Öğretmenlerden destek alarak, şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünü md2e “Akademisyenlerden destek alarak” şeklinde belirtmiş ve “*akademik kariyeri olan insanlarla bir araya gelip bunların görüşlerini almamız gerekiyor. Kısmen de aldığımızı düşünüyoruz*” şeklinde söylemiştir. İllerde bulunan üniversitelerin Eğitim fakülteleri ile Eğitim bilimleri enstitüleri programların uygulanmasında başvurulacak en önemli kurumlardan birisidir. Bu kurumlar programların uygulanmasındaki karşılaşılan sorunların çözümlenmesinde kılavuzluk yapabileceği gibi özellikle Eğitim Bilimleri alanında sağlanan lisansüstü eğitimler sayesinde de eğitim çalışanlarının uzmanlaşmasına olanak sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e, md3k, my1e, my2e, my8k, my9k eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünü “Toplantılar yaparak” şeklinde belirtmişlerdir. md1e bunu “*toplantılarda yapıyoruz*” şeklinde ifade ederken my8k “*...yani bir program gelmişse masaya, bunu karşılıklı olarak öğretmenlerle, uygulayıcılarla bir arada toplantılar yaparak, bir arada istişare ederek çeşitli çözüm yolları üreterek...*” şeklinde ifade etmiştir. my9k da “*Genelde arkadaşlarla toplanıp tartışıyoruz*” şeklindeki ifadesi ile toplantıları öğretmenlerle yaptıklarını belirtmiştir. Toplantıların, önemli kararlar almak, çözüm üretmek, bilgi aktarmak... vb. gibi önemli amaçları da olsa, en önemli misyonlarından biri takım ruhu oluşturmaktır. Kurum kültürü dediğimiz bu kavram, okulların başarısında büyük rol oynar.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri toplantıları iki grupta toplamışlardır. Bunlar;

Zümre toplantıları

Şube öğretmenler kurulu, şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my1e, my2e toplantıları “ şube öğretmenler kurulu” olarak belirtmişlerdir. my1e bunu “*şube öğretmenler kurulu toplantıları*” şeklinde ifade ederken my2e “*Şube rehber öğretmenlerimizin etkin*

katılımıyla...” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my4e toplantıları “ zümre toplantıları” olarak belirtmiş ve “...*özellikle zümre toplantıları...*” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünü my4e “*öğrencinin hazırbulunuşluğunu sürekli ölçerek*” şeklinde belirtmiş ve “... *bir öğrencinin hazırbulunuşluğunun mutlaka ölçülmesi gerekir*” şeklinde ifade etmiştir. Bu hazırbulunuşluğu ölçme yolu olarak “kurslar” ve “seviye tespit sınavlarını göstermiştir. my4e bu ifadesi ile eğitimsel başarıdan ziyade öğretimsel başarıyı, diğer deyimle akademik başarıyı ön plana çıkarmıştır. Seviye tespit sınavları ile bu akademik başarının sürekli ölçülmesini kurslarla da, gerekli takviyenin yapılmasını söylemektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my3e, my5e, my8k eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünü “Problemleri üst kademelere ileterek” şeklinde belirtmişlerdir. my3e bunu “*problemleri tespit edip bir üst makama iletiyoruz*” şeklinde ifade ederken my5e “...*kendi branşlarımızla ilgili yaptığımız toplantılarda da bunları ortak bir şekilde yazıya döküyoruz. raporlaştırıyoruz. Bakanlığa gönderiyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, programların uygulanmasında karşılaştıkları sorunlardan birini “uygulayıcıların fikirlerine önem verilmemesi” şeklinde söylemeleri, bu çözüm yolunun güvenilirliğini tehlikeye düşürmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan problemlerin en önemli belirleyicilerinin, programı sahada uygulayanlar olduğu, düşünüldüğünde, bunların fikir ve önerilerinin üst kademedeki yöneticiler tarafından dikkate alınması ve değerlendirilmesi, programların başarısı açısından önemlidir.

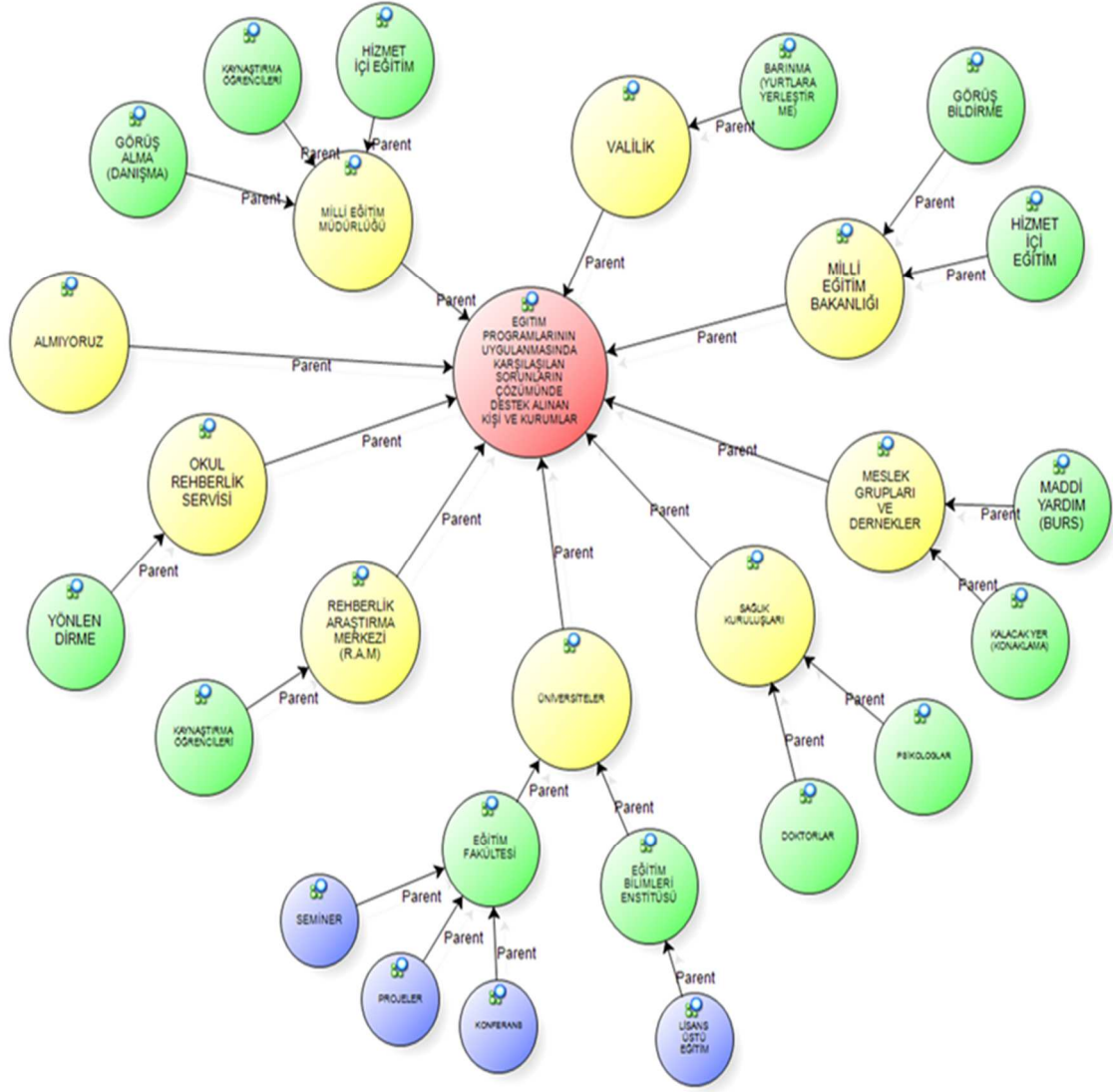
Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md4e, md5e, my2e, my5e, my6e, my8k eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünü “Karşılıklı iletişim içine girerek” şeklinde belirtmişlerdir. md4e bunu “*velilerimi dinlemeyi seviyorum. Her gelen veli benim için değerlidir diyorum. Ona değer veriyorum. Herkesin çocuğu değerlidir. Yani akademik başarı olan değil, bütün çocuklar değerlidir. Önce velileri dinliyorum. Öğretmenleri dinliyorum. Öğrencilerimi dinliyorum. Yani o zaman sorunları daha iyi görüyorsunuz. İnsanların fikirlerini alınca, değer verince, insanlara daha kolay iletişim kuruyorsunuz onlarla. Çözümde daha kolay oluyor*” şeklinde ifade ederken md5e “*Her şeyden evvel ortak akıl diye bir kavram var. Yani bir sorunun tespiti, çözümün yarısı. Zaten eğer sağlıklı bir sorun tespiti yapabiliyorsanız ortak akılla bunu çözme yoluna*

gidiyorsunuz ve her bir vakanın da çözümünü farklı olabiliyor ama ortak akılla.” şeklinde ifade etmiştir. my6e ise bu konudaki düşüncesini “...hiçbir zaman hani öğretmen de olsa öğrenci de olsa kapımı hiçbir zaman kapatmıyorum. Açıkçası o yönden sorunu olan öğrencimiz, daha çok hemen gelir. İşte ben böyle bir sorun yaşıyorum direk soruna müdahale edebiliyoruz” şeklinde belirtmiştir. Diğer taraftan my5e “*öğrenci ile görüşme, velisi ile görüşme, ilgili branştaki öğretmeni ile görüşme, toplu görüşme, bir araya gelerek konuşma...*” şeklindeki ifadesi ile kurulan iletişimin, eğitim süreçleri içinde yer alan tüm iç ve dış paydaşları kapsadığını söylemektedir. İletişimin, okuldaki tüm eğitim öğretim ortamı için temel bir gereklilik olduğu unutulmamalıdır. İnsan vücudu için duyu ve sinir sistemi ne anlam ifade ediyorsa, okullardaki iletişim süreçleri de aynı anlamı ifade eder (Başaran, 2008, 313).

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünü mby2e, mby2e, md1e, md6e, my1e, my6e “*öğretmenlerden destek alarak*” şeklinde belirtmişlerdir. mby1e bunu “*destek aldığımız yani biz öğretmenler kendi aralarında...*” şeklinde ifade ederken md1e “*öğretmenlerimizin tecrübelerinden de yararlanıyoruz. Yani bu bizim bir avantajımız. Öğretmenlerimiz okulumuzda yaşanan bütün sorunları hep beraber çözüyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. my1e ve my6e öğretmenlerle yapılan görüşmelerin toplu olabileceği gibi bireysel de olduğunu, bireysel yapılan görüşmelerin en önemli nedenlerinin de, öğretmen hakkında gelen şikâyetler, özel durumlar, paylaşılması istenmeyen konular olduğunu söylemişlerdir. my1e bunu “*özel durumlarda paylaşılması istenmeyen konularda sadece öğretmenle olabiliyor, ama yaşanan problemler eğitimle ilgili problemler olduğu için her sınıfımızda karşılaşılabilecek problemler oluyor. Büyük çoğunlukla diğer öğretmen arkadaşlarımızla da gerekirse beyin fırtınası yaparak, onların da çözüm önerilerini alarak, hep birlikte istişare ederek çözümler bulmaya çalışıyoruz*” şeklinde ifade ederken my6e “*öğretmeni birebir çağırıyoruz. Bazı öğretmenlerimizi 15 günde bir çağırdığımız zamanlar da oluyor... Birebir gelen şikâyetleri iletebiliyoruz... Ben sorunun daha çok birebir öğretmen kaynaklıysa, yani sorunun kaynağı oradan, sorunu çözmeyi düşünüyorum. Çözme yoluna gidiyoruz*” şeklinde ifade etmişlerdir. Grup görüşmelerinin en avantajlı yönü daha çok veriye ulaşılmasını sağlamasıdır. Genelde bir problemin çözümü ile ilgili yapılan görüşmeler bu tür görüşmeler olmakla birlikte, grubu oluşturan bireylerin problemle ilgili farkındalıkları da bu görüşmelerde çok önemlidir.

4.3.5 Beşinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Beşinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecinde ortaya çıkan sorunları çözümünde, yardım aldığı kişi ve kurumlara yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 5. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Çözümünde Destek Alınan Kişi ve Kurumlar

Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde, destek aldıkları kişi ve kurumların hangileri olduğuna dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri bu kişi ve kurumları sekiz başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; Valilik, Milli Eğitim Bakanlığı, Meslek Grupları ve Dernekler, Sağlık kuruluşları, Üniversiteler, Rehberlik Araştırma Merkezi (R.A.M), Okulun Rehberlik Servisi, Milli Eğitim Müdürlüğü, şeklinde sıralanmaktadır. Okul yöneticilerinden bazıları ise eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde, herhangi bir kurum ve kişiden destek almadıklarını söylemişlerdir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek alınan kişi ve kurumlardan birini my6e “Valilik” olarak belirtmiştir.my6e bunu “...valiliğe gidip yurtlara yerleştirmeye çalışıyorsunuz. Özellikle kız öğrencilerde ...” şeklinde ifade etmiştir. my6e bu ifadesinde özellikle kız öğrencilerin barınma ihtiyaçlarının giderilmesinde valiliğin yardımlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md5e, my5e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları kişi ve kurumlardan birinin “Milli Eğitim Bakanlığı” olduğunu söylemişlerdir. my5e “...kendi branşlarımızla ilgili yaptığımız toplantılarda da bunları ortak bir şekilde yazıya döküyoruz raporlaştırıyoruz bakanlığa gönderiyoruz” şeklindeki ifade ile “Görüş bildirme” konusunda bakanlıktan dolaylı olarak yardım aldıklarını belirtirken md5e ise “Bakanlığın hazırlamış olduğu hizmet içi eğitim programları...” şeklindeki ifadesi ile bakanlıktan “hizmet içi Eğitim” konusunda yardım aldıklarını belirtmiştir. my5e nin de belirttiği üzere okul yöneticileri gerek programlar hakkında, gerek yönetmelikler hakkında, gerekse de mali ve donatım konularında karşılaştıkları sorunları milli eğitim müdürlüğü aracılığı ile bakanlığa iletmekte ve bu sorunların çözülmesini istemektedir. Diğer taraftan okul yöneticileri bu çalışmada, programların uygulanmasında karşılaştıkları sorunların çözüm şekillerinden birinin “problemleri üst kademelere iletmek” olduğunu belirtmişlerdi. md5e'nin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri önemli olmakla birlikte, hizmet içi eğitimler sadece milli eğitim bakanlığı bünyesindeki etkinlikler olmayıp, mahalli hizmet içi eğitimlerde milli eğitim müdürlüğü bünyesinde açılmaktadır. Hizmet içi eğitimin özünde “bireyin eğitiminin sürekliliği” (Altuntaş, 2007, 25) vardır. Son yüzyılla birlikte yaşanan gelişmeler, bilginin kalıcılığını ve değişmezliğini ortadan kaldırmakla kalmamış, büyük bir hızla da artmasına neden olmuştur. Değişmeyen tek şeyin değişim olduğu

anlayışının günümüz dünyasına hakim olması, kurumların sürekli kendilerini yenileme ihtiyacı duymasına neden olmuştur. Kurumlar bünyelerinde Ar-ge (Araştırma geliştirme) bölümleri oluşturarak bilginin, takibini, sürekliliğini, geliştirilebilirliğini ve uygulanabilirliğini sağlamaya çalışırken bir yandan da personeline eğitimler düzenleyerek bilgiyi, beceriye dönüştürmeye çalışmışlardır. Hizmet içi eğitimler, bilginin yapılandırılmasında izlenecek en önemli yollardan biridir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek alınan kişi ve kurumlardan birini my3e, my6e, my8k “Meslek grupları ve dernekler” olarak söylemişlerdir. my3e bunu “...belirli meslek gruplarının kurum ve kuruluşlardan yardım alıyor görüş alıyor” şeklinde ifade ederken my8k “kurumlardan da destek almak gerektiği zamanlar oluyor” şeklinde ifade etmiştir. my6e ise “...Şu anda bizim T.E.O.G da üst öğretime yerleştirme var. İşte maddi sorunlar ya da kalacak yer sıkıntısı olan öğrenci velileri için gidiyoruz. Yani... Derneği de olsa... Derneği de olsa. İşte ulaşabileceğimiz diğer özel kişilere aracılık yaptırılmaya çalışıyorsunuz.” Şeklindeki ifadesinde “Konaklama” ve “Burs” olmak üzere iki konuda meslek grupları ve derneklerden yardım aldıklarını söylemiştir. Konaklama ve Burs genelde temel eğitimden orta öğretime, orta öğretimden de yükseköğretime geçişte öğrencilerin yaptıkları tercihlerin doğrultusunda ortaya çıkan bir sorundur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları kişi ve kurumlardan birinin “sağlık kuruluşları” olduğunu söylemiştir.md1e “bazı çocuklarda kişisel bozukluklar da olabiliyor. Psikolojik bozukluklar da olabiliyor. Bu bozukluklara ailelerde bir takım sıkıntılar olduğu zaman bunları biz ya sağlık kuruluşlarına gönderiyoruz. Bizim ilkokullarda biz böyle üniversiteye gönderme, şuraya gönderme, buraya gönderme biz fazla yaşamıyoruz. Bizim en büyük, çocuk yaşta olduklarından dolayı en büyük fayda biz psikologlardan çevremizdeki doktorlardan bunlardan alabiliyoruz çocuklarımız da ailede bir sıkıntı görürsek bunları genelde psikolojik olarak görüyoruz” şeklindeki ifadesinde “Doktorlar” ve “Psikologlar” olmak üzere iki konuda sağlık kuruluşlarından yardım aldığını söylemiştir. Özellikle “...çocuklarımız da ailede bir sıkıntı görürsek bunları genelde psikolojik olarak görüyoruz” şeklindeki ifadesinde çocukların genelde psikolojik sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Diğer taraftan md1e “Bizim en büyük, çocuk yaşta olduklarından dolayı en büyük fayda biz psikologlardan çevremizdeki doktorlardan

bunlardan alabiliyoruz” şeklindeki ifadesinde de en fazla psikologlar ve doktorlardan yardım alma nedenini, çocukların küçük olmasına bağlamıştır. Çocukların küçük olması, yaralanmaların fazla olmasına ve olaylardan çabuk etkilenmelerine gerekçe olabilir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek alınan kişi ve kurumlardan birini mby1e, md2e, md4e, md5e, my1e, my2e, my5e “Üniversiteler” olarak söylemişlerdir. my1e bunu “üniversitelerden gerekirse destekler alabiliyoruz” şeklinde ifade ederken md5e “*bu işte uzmanlaştığını uzmanlaştığı düşünülen, akademik çalışma yapanlar veya sırf bu iş üzerine çalışanlar kitap yazanlar, bunlarla irtibata geçip, örneğin okulumuzda öğrencilerimize, velilerimize, öğretmenlerimize seminerler verebiliyoruz, veriyoruz. Kendimizde yapılan etkinliklere dâhil oluyoruz. Özelden de fırsat bulduğumuzda kendi özel ilişkilerimizi kullanarak eğitim programlarında uzman olduğunu düşündüğümüz kişilerle özel sohbetlerimizde kendimize almamız gereken damıtılmış bilgileri alıp uygulamaya geçiriyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.md4e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları kişi ve kurumlardan birinin üniversitelerin “eğitim bilimleri enstitüsü” olduğunu söylemiştir. md4e bunu “*benim için kazanç olarak geçen yıl yüksek lisans yaptık. Yani 20 yıl sonra biz de ders çalışma ile tanıştık öğrencilik yaşadık. Oradaki gerek eğitim bilimlerinin hocalarından, gerekse oraya gelen öğrenci arkadaşlardan, çünkü hepsi okul idaresi idi, yıllardır öğretmenlik yapmış onların deneyiminden de faydalandık... Yüksek lisans bize bu yönde destek oldu diye düşünüyorum*” şeklinde ifade etmiştir. md4e bu ifadesinde “Lisansüstü” eğitime değinmiş ve bunu kendi için bir kazanç olarak görmüştür. Eğitim alanında yapılan lisansüstü öğretim, üniversitelerin enstitülerinde yapılır.mby1e, md2e, my2e, my5e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları kişi ve kurumlardan birinin üniversitelerin “Eğitim Fakültesi” olduğunu söylemişlerdir. mby1e eğitim fakültesinden alınan desteği “konferanslar” olarak tanımlamış ve “*...konferanslar seminerler yeni yeni başlamaya başladı. Üniversitenin olması zaten bunun için bizce özellikle eğitim fakültesinin olması çok önemliydi*” şeklinde ifade etmiştir. my2e ise eğitim fakültesinden alınan desteği “projeler” olarak tanımlamış ve “*Türkçe öğretmenliği bölümünden yardım talep ettik. Bir görüşme talep ettik. Kendilerinden bir görüşme yapacağız. Bizim onlara teklif edeceğimiz bir takım çalışmalar var. Bunlara ilaveten onların bize nasıl yardımcı olabileceği ile ilgili taleplerimiz olacak. Okuma alışkanlığı konusunda üniversitedeki özellikle Türkçe bölümündeki öğrencilerle onların toplum yararına ödevleri falan var. Toplum destekli tam olarak ifade*

edemeyeceğim şimdi. Hazırlamaları gereken bir ödev var ve bu ödevden not alıyorlar. Biz bu ödevin işte okuma alışkanlıklarını kazandırması ile ilgili bölümde beş altı öğrenciyi görevlendirmelerini okulumuza, bunların işte okulumuzdaki farklı sınıflardaki öğrencilerin kitap okumalarını takip etmelerini, çizelgelerini hazırlayarak takip etmeleri isteyeceğiz. Bu kitaplarla ilgili sorular hazırlayıp ara sınavlar ödül vererek, sınavlar yapmayı planlıyoruz, üniversiteden bu anlamda. Bu sadece bir örnek, beden eğitimi bölümünde farklı branşta öğretmen okulda spor kulübü kurduk, bu spor Kulübü'nü 5 branşta faaliyete geçirdik. Şu an birçok branşta daha faaliyete geçirip öğrencilerimizin kendi ilgi ve alakalarına uygun spor dallarında aktivite yapmalarını sağlayacağız. Bu anlamda da üniversiteden destek almayı düşünüyoruz. Matematik öğretmenliği bölümünden de yine din kültürü öğretmenliği bölümünden bizim okulumuz imam hatip ortaokulu olduğu için din eğitimi çatısı altında din kültürü öğretmenliği bölümünden zaten öğrenciler geliyor. Onlarla da okulumuzda işte yapılan kutlu doğum haftası etkinliklerinde işte dinimizin belirli günler ve geceler ile ilgili diyanet işleri Başkanlığı'nun takvimine uygun bir şekilde yapılacak etkinlikler de onların da görev almasını sağlıyoruz. Öğrencilerimize aynı zamanda rol model olmalarını da sağlıyoruz. İmam hatip Ortaokulu'ndan çıkıp da imam hatip Lisesi'ne devam edip ilahiyat Fakültesi'ni okumak isteyen öğrencilerin onları rol model gösteriyoruz. İşte uzun vadede eğer ilahiyat Fakültesi'ne gitmek hedefiniz varsa işte ilahiyat fakültesine giden öğrenciler bizim okulumuzda zaten geliyor. Onlarla işte fikir alışverişi yapabilirsiniz. Onlarla görüşebilirsiniz. Merak ettiğiniz konularda onlara soru sorabilirsiniz diye. Üniversitelerden o anlamda yararlanıyoruz” şeklinde ifade etmiştir. mbyle, md2e ise eğitim fakültesinden alınan desteği “Seminerler ” olarak tanımlamış ve mbyle bunu “...konferanslar seminerler yeni yeni başlamaya başladı. Üniversitenin olması zaten bunun için bizce özellikle eğitim fakültesinin olması çok önemliydi” şeklinde ifade ederken md2e “...sadece biz aradığımız zaman bize herhangi bir konuda destek vermesi işte... seminer yapıyoruz... geliyorlar” şeklinde ifade etmiştir. 2547 sayılı yükseköğretim kanununun (R.G, 1981) 12. Maddesi, yükseköğretim kurumlarının görevlerini düzenlemekte olup, bu maddenin “c” bendi “Türk toplumunun yaşam düzeyini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak” şeklindedir. Üniversitelerle iş birliği içinde yapılan seminerler, projeler, konferanslar... vb. tüm çalışmalar bu kapsamda değerlendirilebilir. Üniversitelerle olan işbirliğinin md2e'nin de belirttiği gibi “...sadece biz aradığımız zaman bize herhangi bir konuda destek vermesi...” şeklinde olması, işbirliğinden beklenen verimin alınamamasına neden olur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my1e, my2e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları kişi ve kurumlardan birinin “Rehberlik Araştırma Merkezi (R.A.M)” olduğunu söylemişlerdir. my2e bunu “*profesyonel anlamda yardım almamız gerekirse, rehberlik araştırma merkezlerine de müracaat ediyoruz*” şeklinde ifade ederken, my1e Rehberlik Araştırma merkezlerinden “Kaynaştırma Öğrencileri” için yardım aldığını söylemiş ve bunu “... *bazen bizim de kaynaştırma öğrencilerimiz var. R.A.M dan Milli Eğitim'den alıyoruz destek...*” şeklinde ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin (R.G, 2013) 4/i maddesi kaynaştırma yoluyla eğitimi, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak akranları ile birlikte sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” şeklinde tanımlamaktadır. Bu kapsamdaki öğrenciler, sosyal yönden gelişmelerinin devam etmesi amacıyla, akranları ile birlikte sınıflarda derslere katılmakta, bir yandan da okullardaki destek odalarında bireysel eğitimlerine devam etmektedir.

Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek alınan kişi ve kurumlardan birini md5e “Okul Rehberlik Servisi” olarak söylemiş ve bunu “*Rehberlik servisini kullanarak, velilerle yapacağımız toplantılar neticesinde hedeflediğimiz noktaya gidiş için velilerinde doğru düşünmesini veya doğru tarafa kanalize edilmesini sağlama yoluna gidebiliyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. md5e bu ifadesinde okul rehberlik servislerinin “Yönlendirme” görevleri üzerinde durmuş, özellikle de veli yönlendirmelerinin hedeflere ulaşılmasında önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

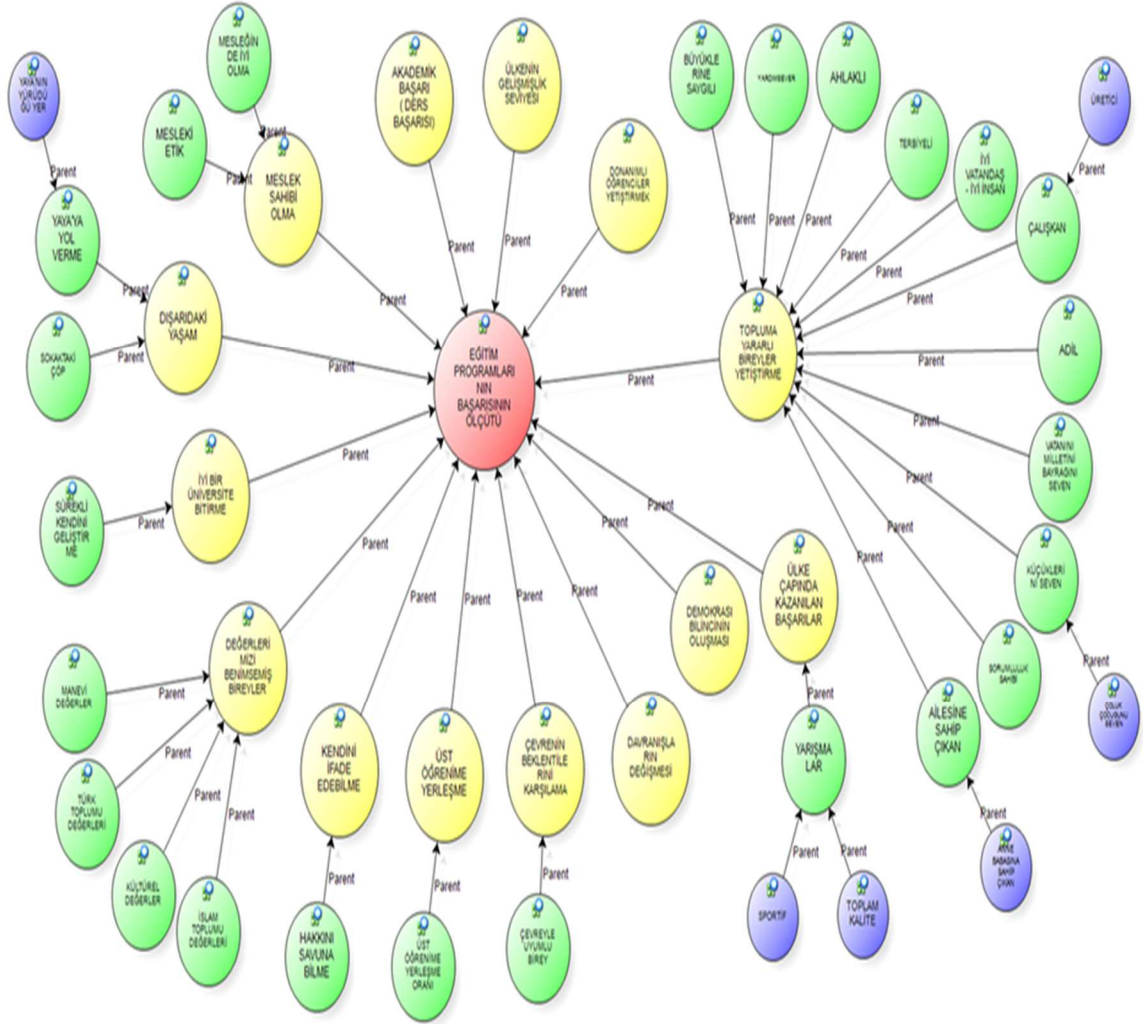
Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md5e, my1e, my4e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları kişi ve kurumlardan birinin “Milli Eğitim Müdürlüğü” olduğunu söylemişlerdir. md5e milli eğitim müdürlüğünden almış olduğu desteği “Hizmet İçi Eğitim” olarak tanımlamış ve “*il Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hazırlamış olduğu bir kısım hizmet içi eğitimlerle yerelde.*” şeklinde ifade etmiştir. my1e ise “*Bazen bizim de kaynaştırma öğrencilerimiz var ...dan milli eğitim'den alıyoruz destek...*” şeklinde ki ifade ile milli eğitim müdürlüğünden “Kaynaştırma Öğrencileri” için destek aldığını belirtmiştir. Diğer taraftan my4e milli eğitim müdürlüğünden almış olduğu desteği “Görüş alma” olarak tanımlamış ve “...*ilk önce milli eğitim Müdürlüğü'nden sormamız gerekir çünkü yönetmelikler ve diğer*

olaylarda sıkıntılar yaşamamak için mutlaka danışarak yapılması gerekir” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby2e, md6e eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları kişi ve kurumların olmadığını söylemişlerdir. mby2e bunu *“almıyoruz”* şeklinde ifade ederken md6e *“Hiç olmadı. Benden önceki dönemde eğitim fakültesi... bir seminer vermiş... daha önceki dönemde gördüm. Ben öğretmenlerle ilgili burada küçük bir seminer olmuş ama benim döneminde böyle bir çalışmanın içerisine girmedik açıkçası. Akademik anlamda da hani çalışma yapan bir öğretmenim de yok. Bu konuda yani yüksek lisans düzeyinde işte böyle bir ortamın içerisine giren öğretmenimde yok”* şeklinde ifade etmiştir. md6e bu ifadesinde, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları kişi ve kurumların olmadığını söylemesinin yanında, akademik anlamda da bir destek almadıklarını özellikle belirtmiştir. md6e buradaki ifadesinde öğretmenlerin Lisansüstü eğitimlerine de değinmiş *“...Akademik anlamda da hani çalışma yapan bir öğretmenim de yok. Bu konuda yani yüksek lisans düzeyinde işte böyle bir ortamın içerisine giren öğretmenimde yok”* şeklindeki sözleri ile öğretmenlerin eğitim ve eğitim programları hakkında kendilerini geliştirmeye dönük bir çalışma içine girmediklerini de belirtmiştir.

4.3.6 Altıncı Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Altıncı alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının başarısının ölçütünü ne olarak gördüklerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 6. Eğitim Programlarının Başarısının Ölçütü

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının başarısının ölçütünün ne olduğuna dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri başarı ölçütlerini on dört başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; topluma yararlı bireyler yetiştirme, ülke çapında kazanılan başarılar, demokrasi bilincinin oluşması, davranışların değişmesi, çevrenin beklentilerini karşılama, üst öğrenime yerleşme, kendini ifade edebilme, değerlerimizi benimsemiş bireyler, iyi bir üniversite bitirme, dışarıdaki yaşam, meslek sahibi olma, akademik başarı (ders başarısı), ülkenin gelişmişlik seviyesi, donanımlı öğrenciler yetiştirmek, şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md1e, md2e, md3k, md4e, md5e, md6e, my1e, my2e, my4e, my7e, my9k eğitim programlarının başarısının ölçütünü “Topluma yararlı bireyler yetiştirmek” olarak tanımlamışlardır. mby2e bunu “...bulunduğu ortamda düzeni sağlayabilme, insanlarla ilişkilerini geliştirebilme, yani bunun çok fonksiyonu var. Sadece tek düze bu insanın mesleki olarak başarılı olabilmesi değil. Mevcut sistem de eğitim öğretimlerin bu anlamda yani bireyi topluma aynı zamanda hazırlayabilir özellikte olması gerekir. Yani biz sadece burada öğrencilerimizin herhangi bir tıp fakültesini kazanması illa herhangi bir mühendisliği kazanmasından ziyade, mesleki manada bilgiyi elde ettikten sonra, çevresel olarak da bunu etki olarak olumlu etki olarak yansıtabilmesi en büyük beklentimiz odur.” şeklinde ifade ederken my7e “Sosyal olarak da topluma faydalı kişiler yetiştireceğiz.” şeklinde ifade etmiştir. mby1e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “büyüklerine saygılı” şeklinde tanımlamış ve “...topluma yararlı insan yetiştirebildiniz mi. İşte büyüklerine saygılı sevgili...” şeklinde ifade etmiştir. md4e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “Yardımsever” şeklinde tanımlamış ve “...ahlaklı dürüst insan vatanına milletine bağlı insanları seven dürüst insan. Yani çalışkan, çalışmayı seven insanlara yardım etmeyi seven yani örnek vatandaş insani özellikleri olan...” şeklinde ifade etmiştir. md1e, md4e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “Ahlaklı” şeklinde tanımlamışlar ve md1e bunu “Terbiyeli, ahlaklı, vatanını milletini seven, çoluk çocuğunu seven, ailesine sahip çıkan, anne babasına sahip çıkan, böyle bir insan yetiştirdiğimiz zaman burada diyet görüyoruz” şeklinde ifade ederken md4e “...ahlaklı dürüst insan vatanına milletine bağlı insanları seven dürüst insan. Yani çalışkan, çalışmayı seven insanlara yardım etmeyi seven yani örnek vatandaş insani özellikleri olan...” şeklinde ifade etmiştir. md1e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “Terbiyeli ” şeklinde tanımlamış ve bunu “Terbiyeli, ahlaklı, vatanını milletini seven, çoluk çocuğunu seven, ailesine sahip çıkan, anne babasına sahip çıkan, böyle bir insan yetiştirdiğimiz zaman

burada diyet görüyoruz” şeklinde ifade etmiştir. md1e, md3k, md4e, md5e, md6e, my2e, my9k topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “İyi vatandaş-iyi insan ” şeklinde tanımlamışlardır. md1e bunu “*iyi bir vatandaş olarak yetiştirdiğini görüyorsak o zaman ona buradan ne olmuş oluyor? Eğitim vermiş oluyoruz*” şeklinde ifade ederken md5e “*burada hedeflenen, iyi insan, iyi vatandaş, evrensel manada bu kriterlere ulaştırabiliyorsak, uygulamalarımız sonucunda insanları amaca ulaştırmış oluyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my2e aynı konu üzerindeki düşüncesini “*biz tabii ki de iyi bir yurttaş, iyi bir vatandaş, olması için çaba sarf ediyoruz*” şeklinde ifade ederken my9k “*En başta iyi insan. Eğer birey ya da öğrenci en baştan bir diyelim 12 yıl boyunca gerçekten iyi bir insan sıfatı ile olursa hiçbir problem yok. O yüzden de öğrenci kazanırken iyi birey olarak kazanmak gerekiyor*” şeklinde ifade etmiştir. md4e, my4e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “Çalışkan ” olma şeklinde tanımlamışlar ve md4e bunu “*...ahlaklı dürüst insan vatanına milletine bağlı insanları seven dürüst insan. Yani çalışkan, çalışmayı seven insanlara yardım etmeyi seven yani örnek vatandaş insani özellikleri olan...*” şeklinde ifade ederken my4e çalışkanlığı “*üretici*” olma boyutunda ele almış ve “*Topluma yararlı olan bir birey geliştirmek. Ortaya çıkarmak. Üretici bir toplum yapmak asıl amaç bu olmalı. Üretici tüketici değil de üretici. Tabii ki bunun yanında tüketilecek bazı şeyler ama bunun artı kısmı üretimde olması lazım*” şeklinde ifade etmiştir. md2e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “Adil ” olma şeklinde tanımlamış ve bunu “*...en önemlisi... adil olması adaletli davranması haksızlıklara karşı çıkabilmesi.*” şeklinde ifade etmiştir. md1e, md2e, md4e, my1e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “Vatanını, Milletini, Bayrağını Seven” şeklinde tanımlamışlardır. md1e bunu “*Terbiyeli, ahlaklı, vatanını milletini seven, çoluk çocuğunu seven, ailesine sahip çıkan, anne babasına sahip çıkan, böyle bir insan yetiştirdiğimiz zaman burada diyet görüyoruz*” şeklinde ifade ederken md2e “*...vatanseverlik duygusu bayrağına saygısı milletine değer vermesi...*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan md4e aynı konu üzerindeki düşüncesini “*...ahlaklı dürüst insan vatanına milletine bağlı insanları seven dürüst insan. Yani çalışkan, çalışmayı seven insanlara yardım etmeyi seven yani örnek vatandaş insani özellikleri olan...*” şeklinde ifade ederken my1e “*ailesine ve ülkesine katkı sağlaması bir başarı ölçütü*” şeklinde ifade etmiştir. mby1e, md1e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “Küçüklerini Seven” şeklinde tanımlamışlar ve mby1e bunu “*...küçüklerini seven...*” şeklinde ifade ederken md1e küçüklerini sevmeyi daha da öznelendirerek “*çoluk çocuğunu seven*” şeklinde ele almış ve “*Terbiyeli, ahlaklı, vatanını milletini seven, çoluk çocuğunu seven,*

ailesine sahip çıkan, anne babasına sahip çıkan, böyle bir insan yetiştirdiğimiz zaman burada diyet görüyoruz” şeklinde ifade etmiştir. md5e topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “sorumluluk sahibi” şeklinde tanımlamış ve bunu “sorumluluklarını bilen, iyi bir vatandaş olabilen, iyi bir insan olabilen, dünyanın ona sunmuş olduğu pek çok güzelliği kavrayan ve bunu koruyabilen, kendisine karşı olan sorumlulukları yerine getiren...” şeklinde ifade etmiştir. md1e, myle topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi “Ailesine sahip çıkan ” şeklinde tanımlamışlar ve bunu myle “ailesine ve ülkesine katkı sağlaması bir başarı ölçütü” şeklinde ifade ederken md1e ailesine sahip çıkmanın dışında “Anne babasına sahip çıkmayı” da ayrı bir boyut olarak almış ve bunu ““Terbiyeli, ahlaklı, vatanını milletini seven, çoluk çocuğunu seven, ailesine sahip çıkan, anne babasına sahip çıkan, böyle bir insan yetiştirdiğimiz zaman burada diyet görüyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim programlarının başarısının ölçütü olarak gördükleri “topluma yararlı bireyler yetiştirme” konusundaki tanımlamalarının hepsinin eğitim programlarının öğretim ayağı dışındaki süreçlerin bir sonucu olduğu söylenebilir. Erdem, kavramının “Genel olarak karakterde ya da alışılmış davranışlarda üstünlük, ahlak kurallarına uygunluk, doğruluktan ayrılmama, kötülükten kaçma” (Öncül, 2000, 432) şeklindeki tanımı düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin topluma yararlı bireyden beklentilerinin bu kavramla uyduğu görülür. Özden (2013, 71) bilgi toplumunun, özgür ve yaratıcı düşünce için bireysel özgürlük alanının geliştirilmesini zorunlu kıldığını, bu durumun bireyi dışardan denetlemeyi zorlaştırdığını, çözümün ise iç denetim odaklarının oluşturulmasından geçtiğini söylemektedir. Bu nedenle eğitim; bir yandan öğretim programları ile bireye gerekli bilgi ve becerileri kazandırırken, diğer yandan “erdem” kavramını aşılacak zorundadır.

Eğitim programlarının başarısının ölçütünü myle “Ülke çapında kazanılan başarılar” olarak tanımlamış ve bunu “...özellikle ülke çapında kazanılan başarılar bizim için çok önemli. Buna önem veriyoruz. Ülke çapında derece yapmak, bir başarı elde etmek...” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca myle ülke çapında kazanılan başarıların kaynağını “yarışmalar” olarak göstermiş ve yarışmaları “sportif” ve “toplam kalite” olmak üzere iki guruba ayırmıştır. myle bunu “Her anlamda özellikle okul olarak biz ülkemiz yarışmalarına katılıyoruz ve ilde birçok derecemiz oldu. Geçtiğimiz dönemler içerisinde sportif faaliyetler de öyle. Yine T.K.Y çalışmasında okulumuzun derecesi var. Ulusal ve il

bazında derece almak, ön sıralarda yer almak, her zaman hedefimiz ve bizim açıkçası ölçütümüz. Bu yarışmaları da çeşitlendirmek istiyoruz açıkçası. Sadece bir alanda değil birçok alanda katılarak bunlarda derece almak dereceye girmek” şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my3e eğitim programlarının başarısının ölçütünü “Demokrasi bilincinin oluşması” olarak tanımlamış ve bunu “*Bir kere önce insanlar da demokrasi bilincinin oluşturulması lazım ilk benim şeyim bu temelim bu. Bu olmadığı zaman insanların birbirine saygısı olmuyor, sevgisi olmuyor, daha sonra ne olmuyor artık kurallara uymaz hale geliyoruz. Herkesin uyanıklık yaptığı bir toplum modeli ortaya çıkıyor ki bu da ister istemez her yönde aksaklıklara sebep oluyor. Bence ilk aşama bu olmalı”* şeklinde ifade etmiştir. Oğuzkan (1982, 14) demokrasinin temelinde bireye değer vermek ’in yattığını, bir takım amaçları gerçekleştirmek için bireyin, araç olarak kullanılamayacağını söylemektedir. Demokrasi bir yandan bireyin mutluluğunu sağlarken, diğer yandan toplumun mutluluğunu sağlamaya çalışır. Bu nedenle demokrasinin ayrılmaz bağlarından biri olan serbest iletişim beceri ve farkındalığının bireyde oluşması gerekir.

Eğitim programlarının başarısının ölçütünü md6e “Davranışların Değişmesi” olarak tanımlamış ve bunu “*...eğer bizim öğrencilerimizin öncelikle davranışlarının değerlendirilmesi, davranışlarının değişmesi, ikinci olarak da ders başarılarının üniversite başarılarının tabii ki buna yansması gerekir”* şeklinde ifade etmiştir. md6e davranış değişikliğinin mahiyetini açıklamamakla birlikte, akademik başarının da bu başarıya paralel gitmesi gerektiğini söylemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my2e, my8k eğitim programlarının başarısının ölçütünü “Çevrenin beklentilerini karşılama” olarak tanımlamışlar ve bunu my2e “*bir kere eğitim programı çevrenin beklentilerini karşılması lazım...*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my8k çevrenin beklentilerini daha da öznelletirerek “Çevreye uyumlu birey” şeklinde tanımlamış ve bunu “*Ürüne bakarak, eğitim programını değerlendirmek gerekir. İşte üzerinden böyle bir değerlendirme yapılabilir. Bunun bu başarı ölçütü olarak da, çevresiyle uyumlu bireyler yetişmiş olması...*” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının başarısının ölçütünü my2e “Üst öğrenime yerleşme” olarak tanımlamış ve bunu “*...bir üst öğrenime yerleştirme oranı aynı zamanda bizim başarıımızı*

gösteriyor. Bunun için bizim en önemli koşulumuz başarı olarak aldığımız fonksiyon daha çok öğrencinin üst eğitim seviyesine başarılı bir şekilde ulaşması” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca my2e “üst öğrenime yerleşme oranı”nın da eğitim programlarının başarısının ölçütlerinden biri olarak alınabileceğini söylemekte ve akademik başarıyı, eğitim programlarının başarısı olarak tanımlamaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md2e, my8k eğitim programlarının başarısının ölçütünü “Kendini ifade edebilme” olarak tanımlamışlar ve bunu my8k “...Toplum içerisinde kendini ifade edebiliyor olması...” şeklinde ifade ederken md2e kendini ifade edebilmeyi daha da öznelletirmiş ve “hakkını savunabilme” olarak tanımlamıştır. md2e bunu “*Rahatlıkla kendini ifade edebilmeli, hakkını savunabilmeli, haksızlığa uğradığı zaman itiraz edebilmeli yani sorumluluklarını ve yetkilerini eğer öğrenebiliyorsa hayatta başarılı olmamak için hiçbir sebep yok. Biz önce bunu yapabiliyorsak, öğrencimiz yargılı ya biliyorsa, herhangi bir konuda kalkıp fikrini dile getirebiliyorsa, özgürce kendini ifade edebiliyorsa, işte başarı buradadır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının başarısının ölçütünü md2e “Değerlerimizi benimsemiş bireyler” olarak tanımlamış ve benimsenecek değerleri manevi değerler, Türk toplumu değerleri, kültürel değerler, İslam toplumu değerleri olarak dört grupta toplamıştır. md2e “...değerler eğitimi gibi değişik projelerle bu çocuklarınıza kaybolmakta olan manevi değerlerimizi, öncelikle kültürel değerlerimizi, bizim Türk toplumu olarak, İslam toplumu olarak, hayatta yapmamız gereken yapmamamız gereken şeyleri o çocuklara ilköğretim çağına vermemiz gerekiyor. Eğer bunları verebiliyorsak işte orada gerçek anlamda bir başarı meydana getirmiş oluruz” şeklindeki ifadesinde milli eğitim bakanlığının yürütmekte olduğu “Değerler eğitimi”ne de değinmiştir. Değerler eğitimi kapsamlı olarak 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının Valiliklere gönderdiği bir genelgeyle başlamış ve bu genelge doğrultusunda; 2010-2011 Eğitim ve Öğretim yılının ilk haftasında, okul öncesi eğitimde dâhil olmak üzere, ilköğretim ve orta öğretim okullarında ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik faaliyetler gerçekleştirilmesi istenmiştir (Cihan, 2014, 433). 2010 yılından itibaren tüm okullarda uygulanan değerler eğitimi öğrencinin sadece akademik yönden değil, toplumla olan sosyal ilişkilerini sürdürebilmesi ve geliştirebilmesi için ortak bir payda oluşturur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e eğitim programlarının başarısının ölçütünü “iyi bir üniversite bitirme” olarak tanımlamış ve bunu “öğrenciden şöyle bir şey bekliyoruz. Öğrenci iyi bir üniversiteyi bitirip kendini iyi yetiştirmiş ise yani sadece üniversite okumakla değil, kendini iyi yetiştirme, gidiyorsun mesela bakıyorsun çocuk kendini habire yetiştiriyor. Yani sadece ben öğretmen oldum deyip kalmıyorsa daha büyük idealleri varsa kendini daha ideal görüyorsa onu diyoruz ki iyi yetiştirmişiz. Ama bazıları olduğu yerde sayıyor, geriye doğru geliyor. Bu da ne oluyor? daha kendini köreltip daha ileri gidememesinde diyoruz ki bu artık burada ölçüt bitmiş ama bu yeterli değil. Yani insanlar kendilerini devamlı onun üzerinde yetiştirmek zorunda. Yani idealleri olacak şimdi bizim ideallerimiz; ben şimdi bu okulda öğretmen oldum. Öğretmenim yerimde durayım demekle olmuyor ya yüksek lisans yapıp ya şey yapıp bizde en büyük sıkıntıların başında bunlar geliyor biliyorsunuz. Bir toplantıya katılıp bir konferansa katılmak biz de yoğun değil kendimizi geliştirmek açısından bir şeyler yapmıyoruz. İşte sıkıntı da oradan başlıyor kendimizi yetiştirip daha ileri gidip daha güzel şeyler yapma çabasında olmuyoruz. Ben ilerde bu çocuk üniversiteyi bitirip iyi bir yere geldiği zaman bile daha ileri gitmesini istiyorum” şeklinde ifade etmiştir. md1e iyi bir üniversite kazanmayı, eğitim programlarının başarısının ölçütü görmekle birlikte, bunun yeterli olmadığını ve bireyin “sürekli kendini geliştirme” vizyonunun da olması gerektiğini söylemektedir. md1e “..Ama bazıları olduğu yerde sayıyor, geriye doğru geliyor. Bu da ne oluyor? daha kendini köreltip daha ileri gidememesinde diyoruz ki bu artık burada ölçüt bitmiş ama bu yeterli değil. Yani insanlar kendilerini devamlı onun üzerinde yetiştirmek zorunda. Yani idealleri olacak ... Ben ilerde bu çocuk üniversiteyi bitirip iyi bir yere geldiği zaman bile daha ileri gitmesini istiyorum” şeklindeki ifadesinde “ölçüt ”ün nihai bir sonuca varma olmadığını ve sürekli geliştirilmesi gerektiğini söylemektedir.

Eğitim programlarının başarısının ölçütünü my6e “Dışardaki yaşam” olarak tanımlamış ve bunu “Eğitimin ölçütlerinden biri sokaktaki çöptür bence, ya da işte yaya ’ya yol verme olayıdır, yayanın yürüdüğü yerdir, belki yolun ortasından değil de kaldırımdan yürümesidir. Eğitimin ölçütleri bence dışarıdaki yaşamdır” şeklinde ifade etmiştir. my6e günlük yaşamın içerisinde çoğu zaman farkında olmadan yaptığımız davranışlarımızın toplumsal etiğe uygun olması, almış olduğumuz eğitimin başarısının bir ölçütü olduğunu söylemekte ve davranışlarımızın bazılarını “sokaktaki çöp”, “yaya’ ya yol verme”, “yayanın yürüdüğü yer” şeklinde sıralamaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md1e, md2e, md3k, my1e, my3e, my8k eğitim programlarının başarısının ölçütünü “Meslek sahibi olma” şeklinde tanımlamışlardır. mby1e bunu “...yetiştirdiğimiz öğrenciyi görebiliyor musun yani ilerde ne oldu ne iş yapıyor verim alabildiniz mi...” şeklinde ifade ederken md1e “...iş sahibi olmasıyla ilgili birinci aşaması iş sahibi olması yani bizim Türkiye’de bunun dışında çok büyük bir ölçüt alınacak durumu yok...” şeklinde ifade etmiştir. my1e de meslek sahibi olma konusundaki düşüncesini “...kendi hayatını düzgün bir şekilde idame ettirecek meslek sahibi olmuş...” şeklinde ifade ederken my8k da “...ona meslek kazandırmak belirli bir meslek kazandırmak...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan mby2e eğitim programlarının başarısının ölçütünü, sadece meslek sahibi olma ile yeterli görmemiş, bunun yanında “Mesleğinde iyi olması” gerektiğini de “...meslek sahibinden ziyade, sahip olduğu işi en güzel şekilde gerçekleştirebilmesi ...” şeklinde söylemiştir. md3k da “...para için ya da organları için ameliyat yapmak isteyen doktor değil, gerçekten insan yaşatmak için çalışan doktor yetiştirebilmek” şeklindeki ifadesinde meslek sahibi olmasının yanında, sahip olunması gereken diğer niteliğin “mesleki etik” olduğunu belirtmiştir.

Eğitim programlarının başarısının ölçütünü md6e, my5e “Akademik başarı (ders başarısı)” şeklinde tanımlamışlar ve bunu md6e “...bizim öğrencilerimizin öncelikle davranışlarının değerlendirilmesi, davranışlarının değişmesi ikinci olarak da ders başarılarının üniversite başarılarının tabii ki buna yansımaları gerekir.” şeklinde ifade ederken my5e “ Bizim eğitim sistemimiz öğrencilerin akademik durumlarındaki başarıyı ön plana çıkaracak şekilde düzenleniyor. Biz de yapılan sınavlarda sorulan sorulara baktığımızda akademik anlamda sorular soruluyor. Türkçe, matematik, fen, sosyal, İngilizce bunlar sorulduğu için, bunlar da öğrencilerin akademik dersleri ile alakalı olduğu için, akademik dersler zaten öğrenci ister istemez kendini bu sistemde bu alanlarda daha fazla çaba harcayarak başarılı olmaya itiyor ...” şeklinde ifade etmiştir. my5e bu ifadesinde sistemin sınav odaklı olmasının, öğrencilerin öğretim programlarına daha ağırlık vermesine neden olduğunu söylemektedir.

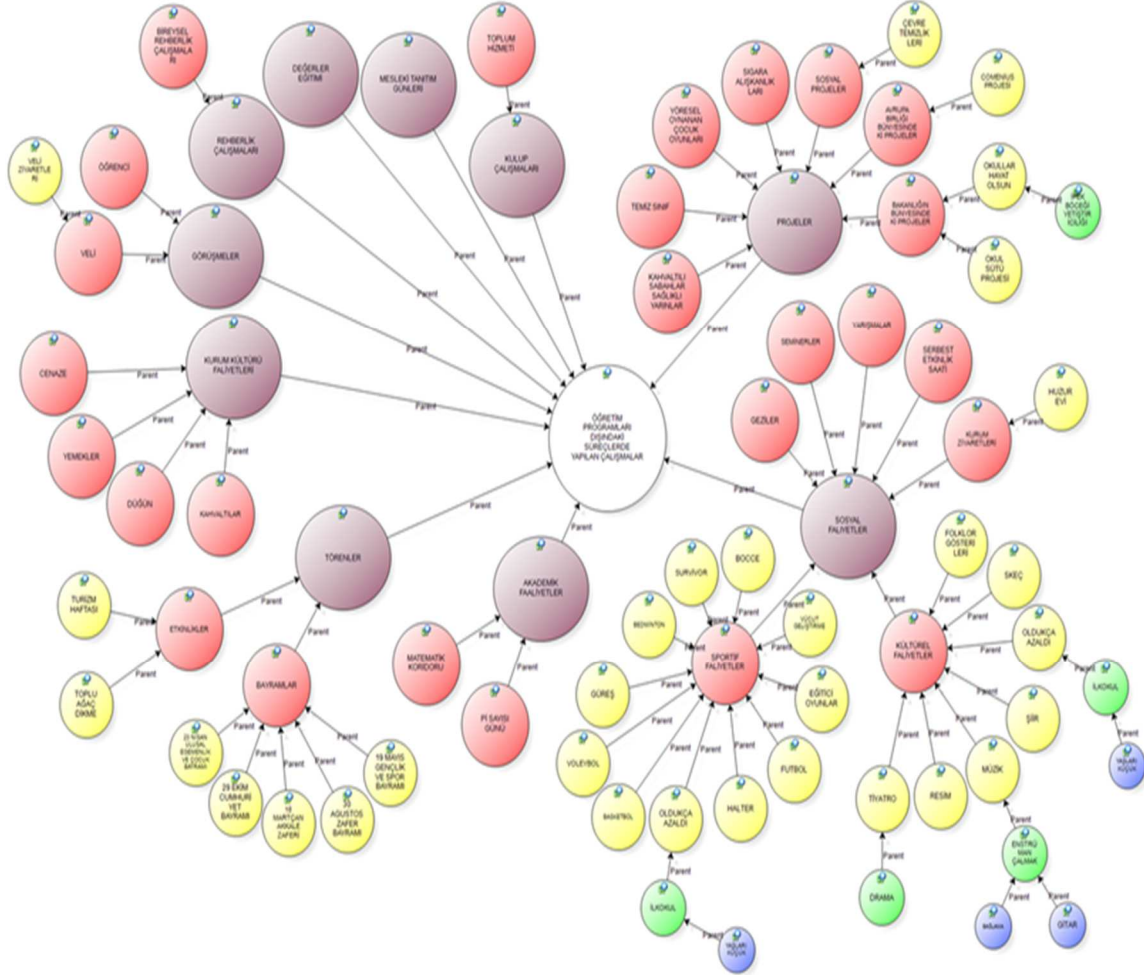
Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my4e eğitim programlarının başarısının ölçütünü “Ülkenin gelişmişlik seviyesi” olarak tanımlamış ve bunu “tespit etmek zor bunu ölçmek ancak ülkenin gelişmişlik seviyesini belirleyerek ölçülebilir...” şeklinde ifade

etmiştir. my4e bu ifadesinde “gelişmişliğin” içeriğini doldurmamış, genel bir tanımlama yapmıştır.

Eğitim programlarının başarısının ölçütünü my7e “Donanımlı öğrenciler yetiştirmek ” olarak tanımlamış ve bunu “*Biz eğitim anlamında donanımlı öğrenciler yetiştireceğiz*” şeklinde ifade etmiştir. my7e bu ifadesinde “Donanımlı öğrencilerin ” içeriğini doldurmamış, genel bir tanımlama yapmıştır.

4.3.7 Yedinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Yedinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının öğretim programları dışındaki diğer süreçlerinde yaptıkları çalışmalara dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 7. Öğretim Programları Dışındaki Sürelerde Yapılan Çalışmalar

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yaptıkları çalışmalarının neler olduğuna dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri yapılan çalışmaları on başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; Sosyal faaliyetler, Projeler, Akademik faaliyetler, Törenler, Kurum kültürü faaliyetleri, Görüşmeler, Rehberlik çalışmaları, Değerler eğitimi, Mesleki tanıtım günleri, Kulüp çalışmaları şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaları mby1e, mby2e, md2e, md4e, md5e, md6e, my1e, my2e, my3e, my4e, my5e, my6e, my7e, my8k, my9k “Sosyal faaliyetler” olarak tanımlamışlar ve yedi başlıkta toplamışlardır. Bu başlıklar; Sportif faaliyetler, kültürel faaliyetler, kurum ziyaretleri, serbest etkinlik saati, yarışmalar, seminerler, geziler, şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby2e, md2e, md4e, md5e, md6e, my1e, my2e, my4e, my5e, my6e sosyal faaliyetleri “sportif faaliyetler” olarak tanımlamışlardır. md2e bunu “...en fazla üzerinde durduğumuz şeylerden bir tanesi, onun dışında sportif faaliyetler...” şeklinde ifade ederken my2e “...bunun yanı sıra sportif faaliyetler...” şeklinde ifade etmiştir. my5e ise aynı konudaki düşüncesini “...spor kulübü kurduk. Bu spor kulübü ile bize kayıt olan öğrencilerin hangi alanda çalışma isteği varsa, hangi alana yeteneği varsa, o alanda sportif faaliyet göstermesini sağlıyoruz” şeklinde ifade etmiştir. mby2e, md4e, my4e, my6e sportif faaliyetleri “futbol” olarak tanımlamışlardır. mby2e bunu “müthiş derecede bir futbola merak var. Müthiş derecede basketbola merak var. Müthiş derecede voleybola merak var. Burada turnuva düzenledik” şeklinde ifade ederken md4e “bu yıl Türkiye şampiyonu olan haltercilerimiz var güreşçilerimiz var futbol takımımız şampiyon oldu” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my4e aynı konudaki düşüncesini “imkânımız dâhilin de okul sporlarına önem veriyoruz. Beldemizden dolayı bir ağırlık futbol faaliyetine daha yatkın olan öğrencilerimiz var ve onları desteklemeye çalışıyoruz.” şeklinde ifade ederken my6e “biz köy okulunda olduğumuz için birazda bahçemiz daha elverişli bu konuda. Öğrenci sayımız da düşük. İki tane futbol sahası oluşturabiliyor çocuklar” şeklinde ifade etmiştir. md4e sportif faaliyetleri “Halter” olarak tanımlamış ve “bu yıl Türkiye şampiyonu olan haltercilerimiz var güreşçilerimiz var futbol takımımız şampiyon oldu” şeklinde ifade etmiştir. mby2e sportif faaliyetleri “Basketbol ” olarak tanımlamış ve “müthiş derecede bir futbola merak var. Müthiş derecede basketbola merak var. Müthiş derecede voleybola merak var. Burada turnuva düzenledik” şeklinde

ifade etmiştir. mby2e, my6e sportif faaliyetleri “Voleybol ” olarak tanımlamışlar ve mby2e bunu ““müthiş derecede bir futbola merak var. Müthiş derecede basketbola merak var. Müthiş derecede voleybola merak var. Burada turnuva düzenledik” şeklinde ifade ederken my6e “işte bir tane voleybol sahamız var” şeklinde ifade etmiştir.md4e sportif faaliyetleri “Güreş ” olarak tanımlamış ve “bu yıl Türkiye şampiyonu olan haltercilerimiz var güreşçilerimiz var futbol takımımız şampiyon oldu” şeklinde ifade etmiştir.my6e sportif faaliyetleri “Bedminton ” olarak tanımlamış ve “Her yıl mutlaka periyotlar halinde işte bedmintondan, bocceden, futbol voleybol... bu tip etkinliklerle çocukları sürekli aktif hale getirmeye çalışıyoruz. Özellikle bocce biraz daha bu konuda değişik geldi öğrencilere...işte okul bahçesi düzenlenirken öğrenciler hemen öğle arasında koşturuyor. işte ben bengbinton sahasını çiziyim. Ben bunla uğraşayım.” şeklinde ifade etmiştir.my6e sportif faaliyetleri “Survivor ” olarak tanımlamış ve “Birde son dönemdir iki yıldır bu survivor türünde şeyler oluşturduk, engeller oluşturduk. Çocuklar orada okul bahçesinde görevler veriyoruz, tamamlama şeklinde. Renkli renkli taşlardan oluşturduk.” şeklinde ifade etmiştir.my6e sportif faaliyetleri “Bocce” olarak tanımlamış ve “Her yıl mutlaka periyotlar halinde işte bedmintondan, bocceden, futbol voleybol... bu tip etkinliklerle çocukları sürekli aktif hale getirmeye çalışıyoruz. Özellikle bocce biraz daha bu konuda değişik geldi öğrencileri” şeklinde ifade etmiştir. md6e sportif faaliyetleri “Vücut geliştirme ” olarak tanımlamış ve “birkaç beden eğitimi öğretmenimizle işbirliği yaptık. Akşam çocukları vücut ağırlığı çalışmaları, vücut geliştirme onlara çok heves ediyorlar” şeklinde ifade etmiştir.my1e sportif faaliyetleri “Eğitici Oyunlar ” olarak tanımlamış ve “...çocuklarla eğitici oyunlar...” şeklinde ifade etmiştir.my3e ise olaya farklı bir açıdan bakmış sportif faaliyetlerin “oldukça azaldığını ” söylemiş ve bunu “sportif ve kültürel faaliyetler oldukça azaldı. İlkokul olduktan sonra bir, iki, üç, dördüncü sınıf olduğu için bizde, öğrencilerimiz daha küçük daha çok il çapında oyunlaştırılmış yarışmalar olursa onlara katılıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. my3e bu ifadesinde ilkokula devam eden öğrencilerin yaşlarının çok küçük olmasının, sportif faaliyetlere katılımında bir engel oluşturduğunu söylemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerine bakıldığında her ne kadar yapılan sportif faaliyetlerin çok çeşitli olduğu görülse de toplamda yapılan on faaliyetin, üç tanesini my6e, iki tanesini de md4e tek başlarına yapmıştır. Diğer taraftan sosyal faaliyetleri “sportif faaliyetler” olarak tanımlayan okul yöneticilerinin sayısının on olduğu

düşünüldüğünde, iki yöneticinin yapılan tüm sportif faaliyetlerin %50 sini tek başlarına kendi okullarında yaptıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md4e, md5e, my2e, my3e, my5e, my6e, my8k, my9k sosyal faaliyetleri “Kültürel faaliyetler” olarak tanımlamışlardır. my9k kültürel faaliyetleri “Folklor gösterileri” olarak tanımlamış ve “...folklor falan var..” şeklinde ifade etmiştir.md4e kültürel faaliyetleri “Skeç” olarak tanımlamış ve “...skeçler yaptı öğrenciler hazırladılar...” şeklinde ifade etmiştir. my2e kültürel faaliyetleri “Şiir” olarak tanımlamış ve “özellikle şiir yarışmaları Türkiye derecesi yapan, resim yarışmalarında Türkiye derecesi yapan, öğrencilerimiz var” şeklinde ifade etmiştir. md5e, my5e, my8k kültürel faaliyetleri “Müzik” olarak tanımlamışlardır. md5e bunu “bir takım sanatsal etkinlikler işte resim, müzik gibi örneğin gençlik haftasında bir şenlik düzenleyerek çocukların iç dünyalarında belki sürekli ders çalışmaktan kaynaklanan körelmeleri ortadan kaldırmak için müzik etkinlikleri yapıp hem içlerindeki coşkuyu dışarı çıkamıyoruz. Hem eğlenmenin ne olduğunu kendisi yaşayarak öğreniyor” şeklinde ifade ederken, my8k “ Öğrencilerin bir müzikal gösteri yapmaları” şeklinde ifade etmiştir.my5e ise müzik etkinliklerinin yapılmasının yanı sıra öğrencilerin gitar, bağlama gibi bir müzik aleti de çalmasının gerektiği “işte özel bir müzik öğretmeni ayarlayıp öğrencilerimize müzik dersi verdimemi, hani bir enstrüman çaldırmayı, bu gitar olabilir, bağlama olabilir. Onun dışında ne olabilir. Bu alanlarda da öğrencilerin akademik çalışmalarının dışında faaliyet vermeyi planlıyoruz. Bunlarla ilgili somut adımları da atıyoruz bu konuda.” şeklinde ifade etmiştir. md5e, my2e, my5e, my6e kültürel faaliyetleri “Resim” olarak tanımlamışlardır.md5e bunu “bir takım sanatsal etkinlikler işte resim, müzik gibi örneğin gençlik haftasında bir şenlik düzenleyerek çocukların iç dünyalarında belki sürekli ders çalışmaktan kaynaklanan körelmeleri ortadan kaldırmak için müzik etkinlikleri yapıp hem içlerindeki coşkuyu dışarı çıkamıyoruz. Hem eğlenmenin ne olduğunu kendisi yaşayarak öğreniyor” şeklinde ifade ederken my2e “...Resim yarışmalarında Türkiye derecesi yapan öğrencilerimiz var” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my5e de aynı konudaki düşüncesini “kendi birimlerimizi oluşturacağız, resim atölyemiz var” şeklinde ifade ederken, my6e “...öğle arasında o matematik koridorunda duvarlara resim yapmak isteyen öğrencilerimiz resim dersleri de kullanabilir” şeklinde ifade etmiştir. md4e, my8k, my9k kültürel faaliyetleri “Tiyatro” olarak tanımlamışlardır. md4e bunu “...skeçler yaptı öğrenciler... tiyatro hazırladılar...” şeklinde ifade ederken my9k “...tiyatro var...” şeklinde ifade etmiştir. my8k da “...drama olabilir tiyatro olabilir...” şeklindeki

ifadesin de yapılan kültürel faaliyetlerin içinde yer alan tiyatroyu daha da öznelştirerek drama çalışması olarak ifade etmiştir. my3e ise olaya farklı bir açıdan bakmış kültürel faaliyetlerin “oldukça azaldığını ” söylemiş ve bunu “*sportif ve kültürel faaliyetler oldukça azaldı. İlkokul olduktan sonra bir, iki, üç, dördüncü sınıf olduğu için bizde, öğrencilerimiz daha küçük daha çok il çapında oyunlaştırılmış yarışmalar olursa onlara katılıyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. my3e bu ifadesinde ilkokula devam eden öğrencilerin yaşlarının çok küçük olmasının, Kültürel faaliyetlere katılımında bir engel oluşturduğunu söylemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerine bakıldığında kültürel faaliyetlerin sportif faaliyetler kadar çeşitlilik göstermediği görülmektedir. Okul yöneticileri kültürel faaliyetler konusunda en fazla müzik, resim ve tiyatro çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin sportif faaliyetler olarak belirttikleri tüm etkinliklerin okul bahçesinde ve az bir maliyetle rahatlıkla yapılabilir olduğu görülmektedir. Buna karşın kültürel faaliyetlerin, sergileneyeceği fiziki ortamın çoğu okulda olmamasının ve sergileme maliyetlerinin biraz daha yüksek olması, bu tip faaliyetlerin çeşitlendirilmesinde engel teşkil edebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sportif ve kültürel faaliyetler dışında belirtmiş oldukları diğer sosyal faaliyetler, beş grupta toplanmış ve üç okul yöneticisi tarafından ifade edilmiştir. My1e sosyal faaliyetleri “Geziler” ve “Kurum Ziyaretleri” olarak tanımlamış gezileri “*geziler*” şeklinde ifade ederken kurum ziyaretlerini “*...kurum ziyaretleri... kurum ziyaretleri söylediğim gibi yaşlıları ziyaretler, yakın kurumları ziyaretler...*” şeklinde ifade etmiştir. my1e ifadesinde özellikle yaşlıların bakıldığı kurumların ziyaret edildiğini söylemektedir.my7e sosyal faaliyetleri “Seminer” ve Yarışmalar” olarak tanımlamış Seminerleri “*...panellerdir, seminerlerdir...*” şeklinde ifade ederken yarışmaları “*...yarışmalardır...*” şeklinde ifade etmiştir. md2e sosyal faaliyetleri “serbest etkinlik saati” olarak tanımlamış ve ilkokullardaki bu saatin önemi “*temel eğitim okullarında programı olmayan derslerimiz var. Bizim serbest etkinlik saati adı altında. Sosyal etkinliği de aynı kapsamda değerlendirebiliriz*” şeklinde ifade etmiştir. md2e serbest etkinlik saatlerinin özelliklerini ve yapılan uygulamaları “*serbest etkinlik saati adı üstünde, yani tamamen burada programsız olarak yani milli eğitim bakanlığı sizin önünüze bir program koymuyor. Bir beden eğitimi dersi, bir görsel sanatlar veya bir fen teknoloji dersi gibi şu çerçeve programı belirleyip bu program uygulanacak bunların içerisinde yer değiştirebilirsin ama bunu uygulamak zorundasın demiyor. Adını serbest etkinlik koymuş*

programını yok, içini diyor siz doldurun. Şimdi ilkokullarda bu var... Şimdi buralarda neler yapılıyor. Bu programların dışında ders programlarının dışında öğretmene diyor ki; sana geniş bir alan bunu sen benim sana verdiğim programların dışında eğer bunlarda eksik görüyorsan... Ha bunda ne yapılır. Drama çalışması yapabilirsin, sanatsal çalışmalar yapabilirsin, görsel sanatlarla ilgili çocukların vardır yeteneği görsel sanatlar üzerine çalışırsın, başka bir çocuğun spor yeteneği vardır spor alanında, drama yeteneği vardır drama, satrançla ilgili varsa satranç alabilirsin, okuma çalışması yapabilirsin, anlatma çalışması yapabilirsin, bütün tamamen öğretmenin kendi yeterlilikleri yetkisini... etkisini kullanabilmesi ile ilgili bir saat bu” şeklinde sıralamıştır.

Öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmalarını md1e, md2e, md6e, my1e, my3e, my6e “Projeler” olarak tanımlamışlar ve yedi başlıkta toplamışlardır. Bu başlıklar; kahvaltılı sabahlar sağlıklı yarımlar, temiz sınıf, yöresel oynanan çocuk oyunları, sigara alışkanlıkları, sosyal projeler, Avrupa birliği bünyesindeki projeler, Bakanlığın bünyesindeki projeler şeklinde sıralanmaktadır. Projenin özünde belli bir süreyi kapsamaması, belli bir değişim yaratmayı hedefleyesi ve sonucunda da bir ürün ortaya koyması gerekmektedir. Diğer taraftan projenin kalitesi ile özgünlüğü arasında sıkı bir ilişkinin olduğu da unutulmamalıdır. Özellikle son yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı ile T.Ü.B.İ.T.A.K in işbirliği çerçevesinde yapılan “TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı” okulların bilimle tanışıp, özgün projeler ortaya koyması için önemli bir fırsat oluşturmaktadır. Md1e projeleri “kahvaltılı sabahlar, sağlıklı yarımlar” (Ek-5) ve “ temiz sınıf” olarak tanımlamıştır.md1e “kahvaltılı sabahlar, sağlıklı yarımlar” projesini “*bu yıl yaptığımız bir projemiz var. “Kahvaltılı sabahlar sağlıklı yarımlar” projesi. Şimdi bu projeyi biz çocuklara kahvaltılı alışkanlığını geliştirmek için diğer kuruluşlarla işbirliği içine girerek... ile işbirliğine giderek onlardan yardım alarak böyle bir faaliyet yaptık. Burada çocuklarımızı sabah kahvaltılı yapma alışkanlığını kazandırmak için onlara böyle ödüller verdik. Ödüllerin içinde sabah kahvaltısında bal, içinde de bal vardı. CD var. İşte diplomalar var. Bunları ile iş birliğine gittik. ... bize yardımcı oldu. malzemelerini gönderdi. Oradan yetkili psikologlar geldi. Öğretmenler geldi. Burada çocuklarla birlikte bütün okulumuzda bir faaliyet gösterdik. Çocukların kahvaltılı yapma alışkanlığının nasıl olacağını böyle bir proje uyguladık. Bunu böyle görsel ve hediyeli yaptığımız için proje şeyine uygun olarak devam edebildi” şeklinde ifade ederken “temiz sınıf projesini “*Temizlikle ilgili bu da toplu olarak yapılan bir proje. Çoğu okulumuzda da belki uygulanıyordur. Çocuklar mesela temiz sınıf projesi. Çocuklara biz ne kadar çöp atma**

desekte sınıflarına atıyorlar. Ama sınıflarında diyoruz ki, çocuklara size pasta alacağız, yiyecek alacağız, işte size sertifika vereceğiz, ve ne oluyor çocuklar atacağı çöpü arkadaşının korkusuna arkadaşının şeyine atamıyor, ve ne oluyor, o sınıfa da biz ödül veriyoruz. Pasta alıyoruz. o pastayı yedikleri zaman okuldaki diğer sınıflar bunu görüyor ve bu şekilde devam ede ede bütün sınıflarımızı ve çevremizi temiz tutma alışkanlığı elde ediyoruz .“ şeklinde ifade etmiştir. md2e projeleri “Yöresel oynanan çocuk oyunları” (Ek-6) olarak tanımlamış ve “...yöresel oynanan çocuk oyunları özellikle halk oyunlarının dışında biz yöresel çocuk oyunları mesela’ta çelik çomak oyunu oynanırdı sizin bölgenizde daha farklı... Okulumuzun bahçesine... oyun alanlarını çizdik... Bartın’a özgü oyunlar varsa onları oynatacaksınız. işte Ankara’da oynanan, ...ta oynanan oyunlar oradaki çocukların oynadığı oyunları buraya getireceksiniz, burada ki çocukların oynadığı oyunları oraya götüreceksin ve böylelikle kültürler arasında da bir iletişim kurmuş olacaksın. Bu da ilkokullarda eğitim programlarının dışında bizim üzerinde durduğumuz genel etkinlikler olarak sıralayabiliriz” şeklinde ifade etmiştir.md6e projeleri “Sigara alışkanlıkları” olarak tanımlamış ve “öğrencilerimizin sigara alışkanlıkları ile yine bir proje geliştirdik. Baktık tarama yaptık. Sigara alışkanlığının ruhsal boşluktan kaynaklandığını gördük... Öğrencilerimizi tek tek götürdük eczaneye, sigara bağımlılıklarını ölçtürdük ve bunda da önemli başarılar sağladık” şeklinde ifade etmiştir. myle projeleri “sosyal projeler” olarak tanımlamış ve “Sosyal projeler yapıyoruz... Çevre temizlikleri bunlar” şeklinde ifade etmiştir. myle özellikle “çevre temizlikleri” konusunda yaptıkları çalışmaları, sosyal projelerine örnek göstermiştir. Her bireyin içinde yaşadığı topluma karşı sorumlulukları olmakla birlikte, içinde yaşadığı toplumun yaşam kalitesini yükseltme sorumluluğu da vardır. Bu yaşam kalitesinin yükseltilmesinde, diğer bir deyimle toplumsal sosyal sorumluluğun geliştirilmesinde, sosyal projelerin önemi büyüktür. Dernek tüzükleri incelendiğinde, bir sosyal proje etrafında toplandıkları rahatlıkla görülmektedir.my6e projeleri “Avrupa birliği bünyesindeki projeler” olarak tanımlamış ve “Comenius projesi” ni örnek göstermiştir. my6e bunu “Avrupa birliği projemiz var. comenius tarzında. Onun sayesinde İngilizce ‘de bayağı iyi bir şey elde ettik. Yani ilk beşte olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü sonuçlar yayınlanmadı henüz, ama İngilizce bayağı teşvik edici oldu. Yirmi tane öğrenciyi köyden Avrupa’ya götürdük. Altı ülkeyi gezdik. Bunlarda çok teşvik etti açıkçası. Yani önceden İngilizce ‘ye karşı soğuktular. Gerçekten şimdi biraz da özenilsin diye daha iyi kendini ifade edebilen öğrencileri biz yurt dışına götüreceğimizi söylediğimizde iki yılda o anlamda bayağı bir şey yaptık.” şeklinde ifade

etmiştir. md1e, my3e projeleri “Bakanlığın bünyesindeki projeler “ olarak tanımlamışlardır. md1e bakanlığın bünyesindeki projeyi “okul sütü projesi” olarak tanımlamış ve “şimdi mesela süt dağıtılıyor. Üzüm dağıtılıyor. Şimdi süt ve üzüm dağıtımını okullarımızda yaygın olarak şimdi bu süt dağıtımını çocuklarla birlikte okulumuzda, üzümü okulumuzda yediğimiz zaman öğretmenle beraber yaptığımız zaman bu proje tam bir başarı sağlar. Şimdi bu projeler bakanlıkta uyguluyor. Bakanlığın uyguladığı proje okulumuzda da vurgulamak zorundayız. Sadece kendi projelerimiz değil. Süt dağıtıyoruz. Sütü... dağıttığımız zaman öğrencilerimize, velilerimize soruyoruz. ondan sonra velilerden dönüt arıyoruz. Ona istinaden çocuklarla birlikte süt içiyoruz. Şimdi sütü biz takip ediyoruz. Ben devamlı takip ediyorum. Sütü nasıl takip ediyoruz; veriyoruz içen içmeyen niye içti, niye içmedi bunları takip etmek çok önemli. Öğretmen bunların üzerine düşüyor mu? Şimdi bunun süreci de çok önemli. Sen sütü sınıfa bırak öğretmen olarak onların içimine yardımcı olma. Üzüm geliyor, üzümü bırakıyorsun masanın üzerine yiyen yesin yemeyen yemesin. Onlar artık hem proje fayda sağlamıyor, hem de farklı yönler çıkabiliyor. Çocuk alıyor çantasına koyuyor evine götürüyor. Bunun projeye katkısı ne? Bir şey sorduğumuz zaman niye götürüyor. Öğretmenim ben içmiyorum annem evde bunu başka yönleri ile değerlendiriyor. O zaman bu projeyi o çocuğun üzerinde uygulamadan annesine babasına uyguladığın zaman proje olmuyor. Bunları çokta iyi takip etmek lazım.” şeklinde ifade etmiştir.my3e de Bakanlığın bünyesindeki projeyi “Okullar hayat olsun” projesi olarak tanımlamış ve bu proje kapsamında “İpek böceği yetiştiriciliğini” (Ek-7) gerçekleştirdiklerini “Okullar hayat olsun projesi kapsamında bir çalışma yaptık. Hatta şu anda bakanlıkta bekliyor. Bölge birincisi olduk. İpekböceği konusunda yani araştırdık bunu ilk önce okulumuzda nasıl yapabiliriz diye düşündük. İpek böceği ile ilgili bir çalışma yapıyoruz. Üç yıldır bu üretim çalışmasını yapıyoruz biz. Önce kendimiz öğrencilerle yaptık. Öğrencilerimizi bu konuda bilgilendirdik, daha sonra velilerimize ulaştık. Şimdi birkaç köyden bu kampanyaya katılan velilerimiz var. Maddi boyutu olan bir çalışma bu. Çünkü aşağı yukarı 20 yıldır ipek börekçiliğinin oldukça azaldığını gördük Türkiye’de. Çok da iyi bir geliri var. 40 günlük bir süreçte bu yumurtadan çıkıyor, gelişiyor ve ürün olarak ipek kozası olarak yerine geçiyor. Bununla ilgili bir proje yaptık. Yarışmalara falan katıldık şu andaki durumu gayet iyi” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e, md2e, md5e, my1e, my2e, my7e, my8k, my9k öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmalarını “Kulüp çalışmaları” olarak tanımlamışlardır.md1e bunu “Kulüplerde kulüp çalışmaları yapan

öğretmenlerimiz devamlı aynı proje içerisinde değişik projeler üretmemiz. O Projeyi üretirken farklı toplum hizmetlerine yönlendirdikleri zaman kısa küçük bölümler halinde o kulübünün çalışmalarını sunabiliyorlar. Şeklinde ifade ederken md5e “bu noktalarda kulüplerimiz daha çok aktif” şeklinde ifade etmiştir. md1e özellikle kulüp çalışmalarından istenen verimin alınmadığını, bunun en önemli nedeninin de kulüp öğretmenlerinin yeni projeler ortaya koyamamasından kaynaklandığını söylemiştir. Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliğinin (R.G, 2008) 11/a maddesi “Öğrenci kulübüyle ilgili işlerin planlanması ve yürütülmesi, danışman öğretmen gözetiminde ders saatleri dışında öğrencilerce gerçekleştirilir.” şeklinde olup, kulüp çalışmalarının ders saatleri dışında planlanması, kulüplerin düzenli toplantılar yaparak kararlar almasına engel oluşturabilir. my2e de kulüp çalışmaları konusundaki düşüncesini “kulüp çalışmaları var... Kulüp bazındaki çalışmalar ise toplu halde çalışmalar” şeklinde ifade ederken my9k “Kulüp çalışmaları” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan md2e, my7e, my8k genelde kulüp çalışmaları kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına değinmiş, md2e bunu “sosyal kulüp çalışmaları, sosyal etkinlik yönetmeliği... İlkokullarda önemli çünkü bunun içerisinde toplum hizmeti çalışmaları var... Her öğrenci toplum hizmetini... Sistemde tamamladı tamamlamadı diye işaretliyoruz” şeklinde ifade ederken my7e “Toplum hizmeti çalışmalarıdır... Sosyal kulüplerdir” şeklinde ifade etmiştir.my8k da bu konudaki düşüncesini “..toplum hizmeti çalışmaları..” şeklinde belirtmiştir. Toplum hizmeti çalışmaları, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliğinin (R.G, 2005) 4/g maddesinde “ öğrencilerin, yaş ve bilgi seviyelerine uygun olarak her türlü toplum ve çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamak amacı ile yapacakları çalışmalar” şeklinde tanımlanmaktadır. İlköğretim 1. 2. 3. sınıflarında yılda 5 saat, 4. 5. 6. 7. 8. sınıflarında 10 saat, ortaöğretim kurumlarında hazırlık sınıfları da dâhil tüm sınıflarda 15 saatten az olmamak üzere toplum hizmeti çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar bir yandan okul veli işbirliğini artırmaya çalışırken bir yandan da sosyal hizmet amaçlı sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına destek sağlar.

Öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaları md1e “Mesleki tanıtım günleri” olarak tanımlamış ve “Çocuklara sadece çıkıp tenkitlerde bulunmak çok fayda etmiyor. Çocuklar onları birebir görselliğiyle görmek istiyorlar yani yapacağımız iyi bir eğitimde onları gösteriyoruz. Mesela çalışmalarımız oluyor. Diyoruz ki, çocuğa büyüdüğün zaman iyi insan ol. Mesela çocuğun çevresinden doktoru getiriyoruz, kişileri

getiriyoruz, öğretmen giriyor, müdür ben derse giriyorum. Kendimi anlatıyorum çocuklara. Diyoruz ki, iyi bir insan olmak istiyorsanız, iyi bir öğretim almanız gerekiyor. Hem bunu anlatıyoruz, hem de ilerde o kendi mesleğini anlattığı zaman çocuklarda büyük bir şey oluyor, polis geldiği zaman okulda herkes polis oluyor, doktor geldiği zaman bütün doktor oluyor, öğretmen geldiği zaman bütün öğretmen oluyor. Sebebi de görselle gördüğü zaman çocuk birebir yaşadığı zaman hemen o yöne kanalize oluyor” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md5e, my2e öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaları “Değerler eğitim ” olarak tanımlamışlar ve md5e bunu “*değerlerle ilgili eğitimler*” şeklinde ifade ederken my2e “*değerler eğitimi ile ilgili çalışmalarımız var... Toplumda nasıl davranacağını, davranış eğitimi de kazandırılması için çalışmalar yapıyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri eğitim programlarının başarısının ölçütlerini sıralarken, bunlardan birinin de “Değerlerimizi benimsemiş bireyler” olduğunu söylemişler ve bu konuda yapılan çalışmalardan birinin de “değerler eğitimi” olduğunu belirtmişlerdi.

Öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaları my2e “Rehberlik çalışmaları ” olarak tanımlamış ve my2e bunu “*öğrenciler için rehberlik çalışmaları yapıyoruz... Rehberlik çalışmaları bireysel anlamdaki çalışmalar*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca my2e ifadesinde, rehberlik çalışmalarını “bireysel rehberlik çalışmaları” olarak sürdürdüğünü de söylemektedir. Okullarda yürütülmekte olan rehberlik çalışmaları incelediğinde genelde bireysel ve grup olarak ikiye ayrıldığı görülür. Grup rehberlik faaliyetleri genelde bilgi vermeyi hedefleyen çoğunlukla bilişsel düzeyde sunulan hizmetlerdir. Bireysel rehberlik çalışmaları ise kişiye odaklı, genelde duyuşsal nitelikte konuların ele alındığı, kişiyi daha iyi tanımayı sağlayan, özel paylaşımların yapılabildiği hizmetlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md4e, my5e öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaları “Görüşmeler ” olarak tanımlamışlardır. md4e “*velilerle çocukların durumunu görüşme, veli ziyaretleri, öğrencilerle birebir görüşmeler*” şeklinde ki ifadesinde, özellikle veliler ile çocuklarının durumlarını görüşürken, öğrencilerle de görüşmeler yaptığını hatta “veli ziyaretleri”nde bulunduğunu söylemiştir. my5e ise “*Okulumuza kaydeden, öğrenciyi kaydeden veliler değil de, kaydetmekte tereddüt yaşayan velilerden edindiğimiz bilgiye göre; okulumuzdan mezun olan*

öğrencilerin sadece din eğitimi alanında uzman olabileceği ya da imam olabileceği din kültürü öğretmeni olabileceği Kur'an kursu öğretmeni olabileceği vaize olabileceği müftü olabileceği zannı var. Bu konuda insanlara gereken açıklamayı yapıyoruz ve bu konuda açıklamalarımızın havada kalmaması için somut adımlarda atıyoruz.” Şeklindeki ifadesinde, özellikle öğrenci velileri ile bilgilendirme, yönlendirme konusunda görüşmeler yaptığını ifade etmiştir.

Öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaları md4e “Kurum Kültürü Faaliyetleri ” olarak tanımlamış ve “...personelle, öğretmenlerimize düzenlenen yemekler, kahvaltılar, işte düğün ya da cenaze gibi onların diğer insanlara ihtiyacı olduğu zamanlarda okul kültürü olarak onların yanında olduğumuzu hissettirmek zorundayız...” şeklinde ifade etmiştir. md4e kurum kültürü kapsamında yapılan faaliyetleri de “Cenaze” “kahvaltılar”, “Düğün”, “Yemekler”, şeklinde sıralamıştır. Kurum kültürünün merkezinde “Aidiyet” duygusu ve bu duygunun özünde de bireyin kendini bir yere ait görmesi yatar. Diğer taraftan bu araştırmaya katılan okul yöneticileri “okulların başarısındaki farklılıkların nedenlerinden” birini de kurum kültürü olduğunu söylemişlerdir.

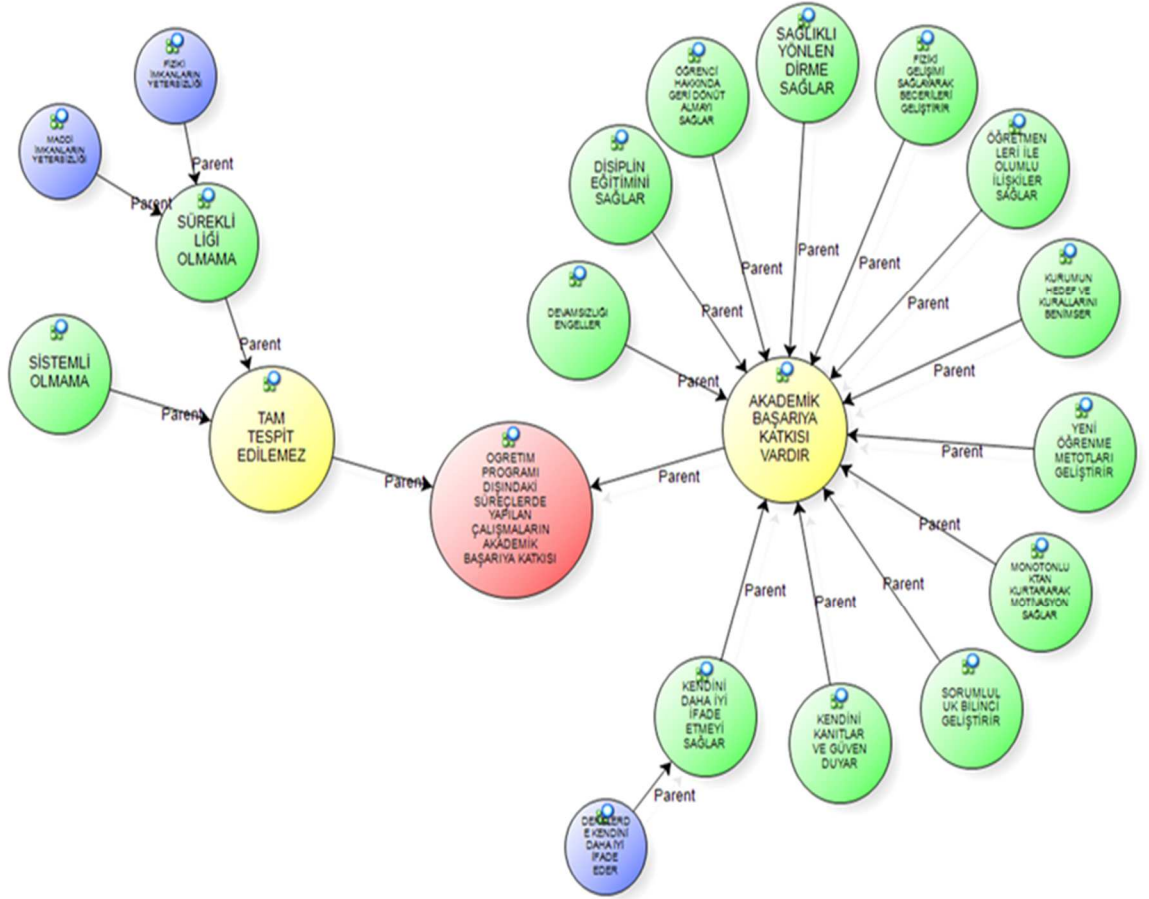
Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, md4e, md6e, my8k, my9k öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaları “Törenler ” olarak tanımlamışlar ve iki başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; Etkinlikler ve Bayramlar olarak sıralanabilir.md6e, my8k Törenleri “Etkinlikler” olarak tanımlamışlardır. md6e bu etkinlikler den birini “turizm haftası” olarak belirtirken my8k da “Toplu ağaç dikme” olarak belirtmiştir. Turizm haftasını md6e “...turizm haftası etkinliklerinde öğrencilerimiz önemli rol alıyorlar...” şeklinde ifade ederken, “Toplu ağaç dikmeyi” my8k “..topluluk olarak bir yere bir ağaç dikme etkinliği...” şeklinde ifade etmiştir. mby1e, md4e, my9k Törenleri “Bayramlar” olarak tanımlamışlardır. md4e, my9k bu bayramlardan birini “18 Mart Çanakkale Zaferi” olarak belirtirken mby1e de “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı”, “19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı”, “30 Ağustos Zafer Bayramı” ve “29 Ekim Cumhuriyet Bayramı” şeklinde belirtmiştir. md4e “18 Mart Çanakkale Zaferi” ni “işte Çanakkale programı düzenledik” şeklinde ifade ederken my9k “özellikle öğrencilerin gösterileri, 18 Mart özellikle çok büyük bir başarıydı” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan mby1e de “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı”, “19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı”, “30 Ağustos Zafer Bayramı” ve “29 Ekim Cumhuriyet Bayramı” nı “işte 23 Nisan, 19 Mayıs, Cumhuriyet Bayramı, Ulusal Egemenlik ve Çocuk

Bayramı, Zafer bayramı ya da Dini bayramlar bunların hepsini bir bütün olarak çok iyi bir şekilde kutluyorduk. ” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaları my6e “Akademik faaliyetler ” olarak tanımlamış ve bu faaliyetleri “matematik koridoru” ve “pi sayısı günü” olarak belirtmiştir. my6e bu konudaki düşüncesini “*Ne bileyim matematik öğretmenimiz koridoru istedi. Ben dedi, bu koridoru matematik koridoru yapacağım. İşte üç boyutlu çizimler yapacağım. Öğrencilerle beraber duvarları şekiller, sınıfta pi sayısı günü etkinlikleri, yani yerli malı haftası gibi 3 yıldır pi sayısı günü düzenledi. Pasta getiriyorlar. Kendilerine kurabiye getiriyorlar. Oğün işte matematik dersinde bütün okulu aldık. Öğle saatine yakın ya da öğle saatini alabiliyorsun. İşte ortak bir eğlence oluşturuyorsun. Okul bahçesinde... piknik havasında bir etkinlik. Bu tip şeyler biraz da motivasyonu artırıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.3.8 Sekizinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Sekizinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının öğretim programları dışındaki diğer süreçlerinde yaptıkları çalışmaların, öğrencinin akademik başarısına etkisi olup olmadığına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 8. Öğretim Programı Dışındaki Süreçlerde Yapılan Çalışmaların Akademik Başarıya Katkısı

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yaptıkları çalışmalarının akademik başarıya katkısı olup olmadığına dair sorulan sorudan elde edilen bulgular iki başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; akademik başarıya katkısı vardır, tam tespit edilemez şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, mby2e, md1e, md2e, md3k, md4e, md5e,md6e, my1e, my2e, my3e, my5e, my6e, my7e, my8k, my9k Eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısı olduğunu söylemişler ve bu katkıyı on iki başlıkta toplamışlardır. Bu başlıklar; Devamsızlığı engeller, Disiplin eğitimini sağlar, Öğrenci hakkında geri dönüt almayı sağlar, Sağlıklı yönlendirme sağlar, Fiziki gelişimi sağlayarak becerileri geliştirir, Öğretmenleri ile olumlu ilişkiler sağlar, Kurumun hedef ve kurallarını benimser, Yeni öğrenme metotları geliştirir, Motonluktan kurtararak motivasyon sağlar, Sorumluluk bilinci geliştirir, Kendini kanıtlar ve güven duyar, Kendini daha iyi ifade etmeyi sağlar, şeklinde sıralanmaktadır.my9k bu konudaki düşüncesini *“Kesinlikle şimdi bak hayatı daha ciddiye alıyoruz. Hayat ders ise, oradan bir ders alıyor. Ya da kendince bir şeyi buluyor... O hayatları görmek, o örnekleri görmek, belki onu daha çok kamçılıyor. Bu konuda yani hayatını düzenleme konusunda..”* şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını mby2e, md6e “Devamsızlığı engeller” olarak söylemişlerdir. mby2e bunu *“..Yani sosyal ortamın tüm kurumlarda hazırlanması gerekir yoksa öğrenci sıkılıyor gelmek istemeyebiliyor yani...”* şeklinde ifade ederken md6e *“..başı boş bırakırsak da bakıyorsunuz devamsızlığı artıyor ders başarısı düşüyor o tür sıkıntılar yaşıyoruz...”* şeklinde ifade etmiştir. Okullardaki fiziki ve sosyal alanların artırılması ve geliştirilmesi ile öğrencilerin okulda geçireceği zaman arasında sıkı bir ilişki vardı. Milli Eğitim Bakanlığının “Okullar Hayat Olsun projesi” (M.E.B, 2011) kapsamında yürüttüğü çalışmalarının en önemli amacı da, okulların öğrencileri kadar diğer yetişkinler içinde “hayat boyu öğrenme merkezi “ olmasının sağlanmasıdır. Bunu sağlamanın yolu da okulları eğlenme ve dinlenme aktivitelerine imkân verecek şekilde çevrenin hizmetine açmak ve buraları “yaşayan güvenli alanlar” haline dönüştürmektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my5e eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını Disiplin eğitimini sağlar” olarak belirtmiş ve *“kesinlikle katkısı oluyor. Disiplin eğitimdeki*

önemli adımlardan bir tanesi bu. Disiplini sağlama konusunda Türkçe öğretmenin çabası ile beden eğitimi öğretmenin çabası, müzik öğretmenin çabası ben aynı görüyorum. Bir Türkçe öğretmenin sağlamış olduğu disiplinle işte ya da Türkçe öğretmenin sağlayamadı disiplini beden eğitiminin sağladığını görüyoruz. Direkt somut örneklerimiz var. Bununla ilgili akademik derslerde hiçbir şekilde kendini ifade edemeyen çok hareketli ve hiçbir akademik dersin kocasını dinlemeyen birkaç öğrencimiz okulumuzda yaptığımız sportif faaliyetlerde beden eğitimi dersi öğretmeni ile kurdukları ilişkiler de onların sözünü dinlemeye başlıyorlar. Beden eğitimi öğretmenleri onların üzerinde bir disiplin kuruyor. Bu disiplin diğer öğretmenlere de veya derslere de olumlu şekilde yansıyor. Direk çocuğun annesi babası biz çocuğun işte Türkçe dersini önemserken, matematik dersini önemserken, hiçbir şey elde edemiyorduk. Beden eğitimi dersini önemserken, hadi oğlum hadi kızım sen de bir spor dalında başarılı ol dediğimiz günden beri çocuğun Türkçesinde de matematiğin dede Fen'inde de gelişme gördük. Allah razı olsun diyorlar. Biz de bu yüzden sportif faaliyetleri önemsiyoruz. Öğrencinin ilgi duyduğu alan hangi alan ise o alan üzerinde yoğunlaşıp ondan sonra diğer alanlara da bunun etkisinin yayılmasını istiyoruz ve bunun böyle olduğunu da görüyoruz aslında” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını md1e, my6e “Öğrenci hakkında geri dönüt almayı sağlar” olarak belirtmişlerdir. md1e bunu “öğretmen onun üzerinde dönüt alırken nasıl dönüt alacak. Bir şey sorduğum zaman cevap almıyor. Ama çocuk bir tiyatroya bir yere gittiği zaman bir topluma bir sinemaya gittiği zaman ailesiyle belki hiç gitmemiş oluyor. Çocuk birden arkadaşlarıyla iyi geçim sağlıyor, iyi geçim sağladığı zaman onlarla iyi irtibat kuruyor. Öğretmeni ile irtibat kuruyor ve derse geldiği zaman derste öğrenemediğini soruyor. Öğrendiğini de anlatıyor ve öğretmen de bunlarla ilgili çalışmalarını çocuğun nerede olup olmadığını tespit edebiliyor” şeklinde ifade ederken my6e “...şeyi de görebiliyorsunuz. Öğretmenin yaşadığı sorunlar var. Diyor ki, ben matematik öğretmenine bir türlü... bağlantı kuramıyorum. Yani o anlatırken ben anlamıyorum. İşte orada yönlendirmesini yapabiliyorsunuz veya buradaki öğrenciden aldığınız dönütü öğretmenle paylaşabiliyorsunuz” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my6e eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını

“Sağlıklı yönlendirme sağlar” olarak söylemiş ve “ Zaten orada konuşurken kantinde çay içerken... İşte şeyleri sorabiliyorsunuz. Sınıfta nasıl davranıyorsunuz? Derslerin nasıl? işte veya hedefin ne? Sadece ortaokuldan sonraki hedef değil ileride ne olmak istiyorsun. Yaşamını nasıl idame ettirmeye düşünüyorsun?... Çocuğun kafasında sorular var. Orada işte öğretmen nasıl olunur, işte doğalgaz tesisatı ustası nasıl olunur, çocuğun görmediği için köyde bunları bu tip sorunların aslında yönlendirmesini de yapabilirsiniz. Belki rehber öğretmenin işini de yapıyorsunuz ama yaşamı öyle göstermek daha farklı geliyor bana. Yönlendirmenizi sorunlarınızı orada çözüyorsunuz... Seçmeli dersleri nasıl alabileceğini ne bileyim... Kurslarda hangi alanlara geçebileceğini ortadaki bir öğrenci... gelmiş ben diyor fen Lisesi'ne gideceğim ya da Anadolu Lisesi'ne gideceğim çocuklara neler olabileceğini orada yönlendirmenizi yapabiliyorsunuz. Akademik anlamda da orada biraz daha başarılarını sağlayabiliyorsunuz” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını md1e “Fiziki gelişimi sağlayarak becerileri geliştirir” olarak belirtmiş ve “fiziki çocuğun gelişimi de çok önemli. Bizde çocuğun el yapısı, boyu, kilosuna önemli. Çocuk spor yapıyorsa daha zinde oluyor. Kalem tutması daha iyi oluyor. Fiziki gelişimini de tamamlattırıyoruz. Bu sayede ve onun da fiziki gelişimi sağladığı zaman okulda da daha başarılı oluyor. Yani okuma yazma olsun, el becerileri olsun, bunlar ilkokulda bizim için çok önemli” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md5e eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını “Öğretmenleri ile olumlu ilişkiler sağlar” olarak söylemiş ve “...çocuklar bu tür etkinliklerden sonra işlerine, yani onların işte öğrencilik için doğrusu o kurumsal yapının belli kuralları belli hedeflere var. Bu kural ve hedeflere çok daha farklı bağlı bir şekilde yaklaşıyorlar. Bunu hissediyoruz. Notlarında örneğin yükselmeler veya ilişkilerinde yüzlerindeki gülümsemenin artışı öğretmenler ile olan ilişkileri kendi aralarındaki olumlu ilişkiler bunu fark edebiliyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını md5e “Kurumun kural ve hedeflerini benimser” olarak belirtmiş ve “Çocuklar bu tür etkinliklerden sonra işlerine yani onların işte öğrencilik için doğrusu o kurumsal yapının belli kuralları belli hedeflere var. Bu kural ve

hedeflere çok daha farklı bağlı bir şekilde yaklaşıyorlar. Bunu hissediyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden mby1e, md3k,my3e eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını “Yeni öğrenme metotları geliştirir” şeklinde belirtmişlerdir. mby1e bunu “...yarın diyelim ki bir öğrenci üniversiteyi bitirdi. Bir okula öğretmen olarak geldi. Yani sadece birebir dersi tahtanın başına geçip matematikte, işte logaritmayı şunu bunu öğretmek değil. Bunu değişik yöntemlerle, değişik figürlerle süsleyerek ya da vücut diliyle anlatmak. Bir sosyal etkinliğin içerisinde gelmişse bunu sağlarsak, öğrenciye o dönemde ne olacak daha kolay öğrenme metodunu geçmiş olacak” şeklinde ifade ederken md3k “...resimle anlatarak daha iyi kavrayabiliyor. Yani az önce dediğim gibi bir matematik öğretimini tek elden sayılarla sadece tahtada yazarak ya da bunu oyuna da döneceksin” şeklinde ifade etmiştir. my3e de aynı konudaki düşüncesini “...mutlaka oluyor. Nasıl oluyor bir kere önce birlikte yaşamayı öğreniyor. Daha sonra dış dünyayı tanıyor. Başarması için neler yapması gerektiğini bu kısımda öğreniyor. Bunun daha sonra akademik başarısına yansımaları daha kolay oluyor.” şeklinde söylemiştir.

Eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını mby2e, md5e, md6e, my1e, my7e “Monotonluktan kurtararak, motivasyon sağlar” olarak belirtmişlerdir. mby2e bunu “inanıyorum yani bu çok önemli bir ihtiyaç çünkü öğrenci bir süre sonra sıkılabiliyor, yani bunu biz bir kaç öğrenci de yaşadık. Yani tamamen olaydan kopabiliyor. Yani sürekli ders çalışmanın verdiği, sürekli temponun verdiği bir bıkkınlıkla öyle bir kaç öğrenciyi biz kaybettik yani.” Şeklinde ifade ederken md5e “çocukların iç dünyalarında belki sürekli ders çalışmaktan kaynaklanan körelmeleri ortadan kaldırmak Öğrenci artık bilmiyorum, doğru kavram ama deşarj olarak daha rahat ortamda eğitim programlarını almaya hazır hale geliyor. Kafasındaki veya bilinçaltındaki olumsuz pek çok duyguyu bunlarla ortadan kaldırmış oluyorsunuz. Daha fazla daha safihana bir şekilde yaklaşmış oluyor. İşin doğrusu içindeki kötülük ve düşmanlık gibi olumsuz duyguları ortadan kaldırdıkça, olması gereken ana hedeflere doğru, çok daha rahat, çok daha relaks, bir şekilde yürüyebiliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my1e aynı konudaki düşüncesini “bence sağlıyor. Özellikle sportif faaliyetlerin çocuğun deşarj olması anlamında, boş vakitlerini değerlendirme anlamında, zararlı alışkanlıklardan uzaklaşma anlamında, önemli

olduğunu düşünüyorum ve akademik başarısına da elbette katkı sağlıyor. Çünkü çocuk kafası daha rahat, psikolojik olarak daha rahat olduğunu düşünüyorum, bu etkinliklere katılanların” şeklinde ifade ederken my7e “ Kesinlikle vardır. Şimdi de şarj olayı var. Öğrenci sürekli ders, ders bir de sınav sistemi, bu öğrencinin bir yerde rahatlaması gerekecektir. Sonuç itibariyle sürekli aynı kanaldan beslemeyle çok sağlıklı sonuç elde edilmez. Bu öğrencinin zaman zaman müziğe de ihtiyacı vardır. İşte spora da ihtiyacı vardır. Faaliyet yapması için resimde yapması gerekir, konsere de gitmesi gerekir, gezi’de yapması gerekir. Bunların da göz ardı edilmemesi gerekir. Diğerleri yapılırken bunların da diğerleri ile paralel gitmesi gerekir” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md2e, md4e, my8k eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını “Sorumluluk bilinci geliştirir” olarak belirtmişlerdir. md2e bunu “*okulun bir yıl sonu etkinliğinde sorumluluk alıp, sunuculuk görevi üstlenen bir çocuğun derslerine baktığınız zaman... en üst seviyede olduğunu görüyorsunuz. Okuldaki diğer faaliyetlerde de bu çocukları en önde görüyorsunuz”* şeklinde ifade ederken, md4e “ *Belirli gün haftalar, diğer okuldaki sosyal faaliyetler, sportif faaliyetler, kültürel faaliyetler, bunların hepsini yaptığınızda hem öğrencileri eğitmiş oluyorsunuz, hem de sorumluluk veriyorsunuz”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my8k da aynı konudaki düşüncesini “*kesinlikle vardır. Çünkü çocuk yaptığı bu çalışmalarla öncelikle kendini kanıtlıyor. Yani bir çocuk derslerde çok başarılı olmayabilir ama bu tür bir faaliyette aldığı sorumlulukla kendini ifade edebilmesi bir cesaret kazandırabilir. O derste başarılı olması noktasında bu da bir örnek olarak kullanılabilir. Sen burada başarılıydın burada da başarılı olabilirsin... Çocuğa bir sorumluluk verirsiniz, bu sorumluluğu yerine getirmeyi öğrenir”* şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını my8k “Kendini kanıtlar ve güven duyar” olarak belirtmiş ve “*Kesinlikle vardır. Çünkü çocuk yaptığı bu çalışmalarla öncelikle kendini kanıtlıyor. Yani bir çocuk derslerde çok başarılı olmayabilir ama bu tür bir faaliyette aldığı sorumlulukla kendini ifade edebilmesi bir cesaret kazandırabilir. O derste başarılı olması noktasında bu da bir örnek olarak kullanılabilir. sen burada başarılıydın burada da başarılı olabilirsin....”* şeklinde ifade etmiştir.

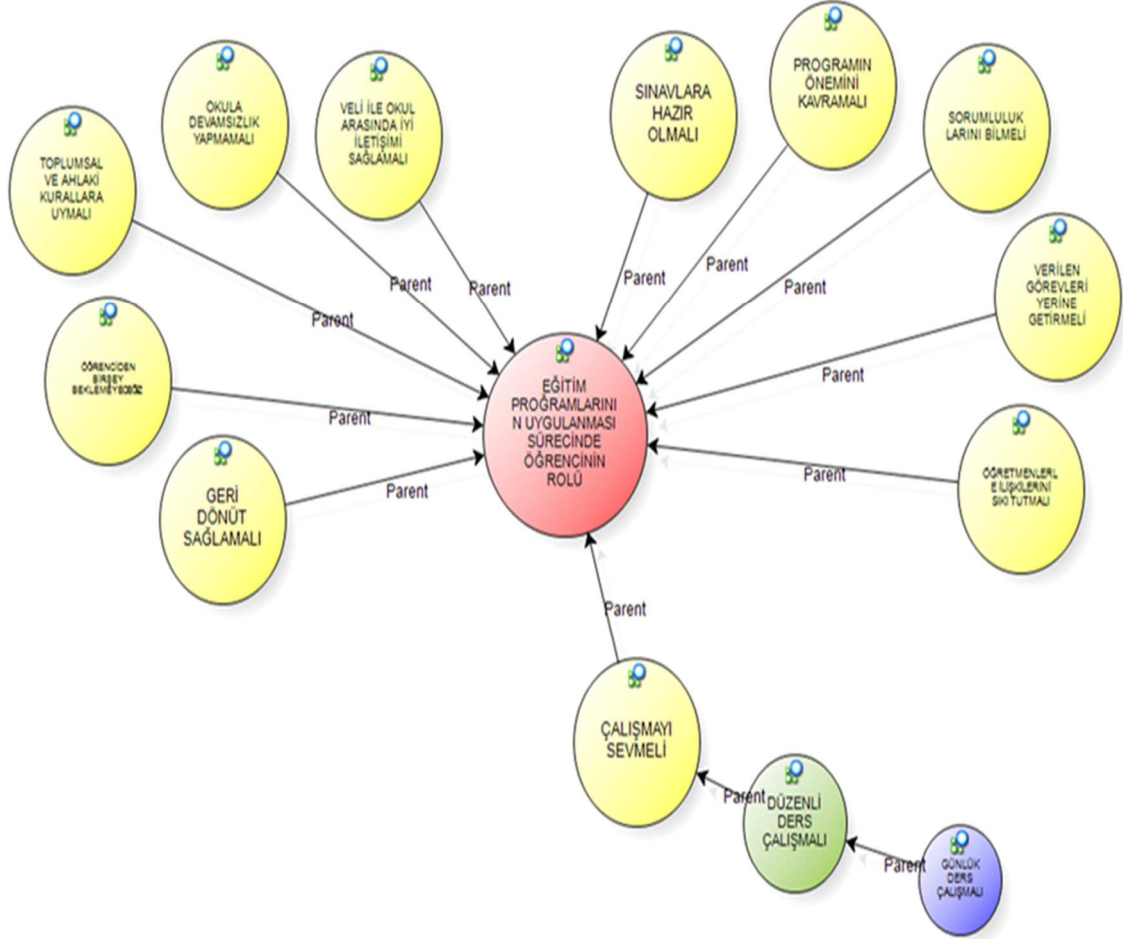
Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e, md4e, md6e, my2e, my5e, my8k eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını “Kendini daha iyi ifade etmeyi sağlar” olarak söylemişlerdir. md6e bunu *“biz sadece ders yönünde değil, sosyal anlamda da başarılı olmalarını istiyoruz. İşte çift kanat diyoruz ya, hem kendini ifade edebilen, hem öğrendiklerini anlatabilen, çevresiyle uyumlu, ailesi ile uyumlu, insanlar ancak öğrendiklerini ne yapabilir? Hayata uygulayabilir”* şeklinde ifade ederken my2e *“kendini ifade etmesini istiyoruz. Çünkü ilkokul seviyesi, öğrencinin kendini ifade edebildiği, konuşabildiği, sürece önemli oluyor. Kendini anlatabileceği ortamlar yaratmaya çalışıyoruz, en azından topluluk içerisinde... Sosyal anlamda kendini ifade edebilen bireyler, akademik anlamda da başarılı olurlar. Başarılı olamazsa bile en azından kendini ifade edebilir. Derste öğretmenine atıyorum neyi anlayıp neyi anlamadığını açıkça söyleyebilir. Çünkü kendini ifade etmeyi öğrenmiştir artık”* şeklinde ifade etmiştir. md1e ve my5e ise kendini daha iyi ifade etmeyi, öznel bir yapıya büründürerek *“derslerde kendini daha iyi ifade eder”* demektedirler. md1e bunu *“Bu çocuklar sosyal oldukları zaman içine kapanıklıklarını açıyorlar. Bir tiyatro faaliyetine katıldığı zaman, bir projeye katıldıkları zaman, daha kendilerini geliştiriyorlar. Yani bu konuda içine kapanıklığı aşmış oluyorlar. Kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar. Daha iyi ifade edebildikleri içinde sınıfta da kendi görüşlerini ve ilerisi için de derslerde de daha iyi kendilerini ifade edebiliyor. ”* şeklinde ifade ederken my5e *“akademik derslerde hiçbir şekilde kendini ifade edemeyen, çok hareketli ve hiçbir akademik dersin kocasını dinlemeyen, birkaç öğrencimiz okulumuzda yaptığımız sportif faaliyetlerde, beden eğitimi dersi öğretmeni ile kurdukları ilişkiler de onların sözünü dinlemeye başlıyorlar. Beden eğitimi öğretmenleri onların üzerinde bir disiplin kuruyor. Bu disiplin diğer öğretmenlere de veya derslere de olumlu şekilde yansıyor... Öğrencinin ilgi duyduğu alan hangi alan ise o alan üzerinde yoğunlaşıp ondan sonra diğer alanlara da bunun etkisinin yayılmasını istiyoruz ve bunun böyle olduğunu da görüyoruz aslında”* şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısını my4e *“Tam tespit edilemez”* olarak söylemiş ve bunu *“onu tam net tespit şeklinde söylemem zor. Yani öğrencilerimiz eğer bir yıl önceki duruma bakacak olursak ben fazla tecrübeli olmadığım için değişmediğini görüyorum. Çünkü sistemli değil, yani sosyal etkinlikleri bir sene eğer o çocuk aynı diyelim spor faaliyeti futbol faaliyetini götürüyorsa bir sonraki sene götürüyor. Dolayısıyla bu*

süreklilik değil. İlkokuldan gelen bir süreç yok, bir temeli yok, temel atmaya çalışıyoruz. Fiziki imkânlarımız yok. Maddi imkânlarımız olmuyor ve bunu gerçekleştirmek zor oluyor. Dolayısıyla tamamen sosyal açıdan yani eğitsel açıdan bu yönde eksiklerimiz var... Başarısını arttırdığını görmem için, bunun yüzde yüz o faaliyetlerin sürekli yapılması lazım. Yapılmadığı için herhangi bir şey söyleyemiyoruz” şeklinde ifade etmiştir. my4e ifadesinde öğretim programları dışında yapılan çalışmaların akademik çalışmaya katkısının tam tespit edilememesinin nedenini, çalışmaların “sistemli olmaması” ve “sürekliliği olmaması” na bağlamıştır.my4e sistemli olmamayı “...çünkü sistemli değil, yani sosyal etkinlikleri bir sene eğer o çocuk aynı diyelim spor faaliyeti futbol faaliyetini götürüyorsa bir sonraki sene götüremiyor...” şeklinde ifade ederken sürekliliği olmamayı “...ilkokuldan gelen bir süreç yok, bir temeli yok, temel atmaya çalışıyoruz. Fiziki imkânlarımız yok. Maddi imkânlarımız olmuyor ve bunu gerçekleştirmek zor oluyor. Dolayısıyla tamamen sosyal açıdan yani eğitsel açıdan bu yönde eksiklerimiz var...” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca my4e öğretim programı dışındaki çalışmaların, sürekliliğinin olmamasının iki nedenini de “maddi imkânların yetersizliği” ile “fiziki imkânların yetersizliği” olarak görmektedir.

4.3.9 Dokuzuncu Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Dokuzuncu alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasında öğrencinin sorumluluklarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltmiştir.



Şekil 9. Eğitim Programların Uygulanması Sürecinde Öğrencinin Rolü

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının uygulanmasında, iç paydaşlar arasında yer alan öğrencinin, bu süreçteki rollerine dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri öğrencinin rollerini on başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; Geri dönüt sağlamalı, Toplumsal ve ahlaki kurallara uymalı, Okula devamsızlık yapmamalı, Veli ile okul arasında iyi iletişimi sağlamalı, Sınavlara hazır olmalı, programın önemini kavramalı, sorumluluklarını bilmeli, Verilen görevleri yerine getirmeli, Öğretmenleri ile ilişkilerini sıkı tutmalı, Çalışmayı sevmeli, şeklinde sıralanmaktadır. Okul yöneticilerinden bazıları ise eğitim programlarının uygulanmasında, iç paydaşlar arasında yer alan öğrencinin, bu süreçte herhangi bir rolü olmadığını ve “öğrenciden herhangi bir şey beklenmemesi” gerektiğini söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md1e, md4e, my2e eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde öğrencinin rollerinden birini “Geri dönüt sağlamalı” olarak belirtmişlerdir. md1e bunu “*öğrenci tabii bizim onun üzerinde uyguladığımız, dönüt aldığımız kişi olduğu için onunla biz kendimizi tespit ediyoruz. Yani çocuk burada uyguladık, kimden dönüt alıyoruz? Öğrenci den dönüt alıyoruz. Öğrenciden dönüt aldığımız için öğrenci burada bizim için çok önemli. Öğrenci bu programlarının uygulanmasında en önemli şey*” şeklinde ifade ederken md4e “*Öğrenci bize geri dönebilmeli, yani müdüre her istediği konuyu nezaket saygı kuralları ya da müdür yardımcısına ya da öğretmene söyleyebilmeli, anlatabilmeli ne derdi olursa olsun ne sıkıntı olursa olsun.*” şeklinde ifade etmiştir. my2e de bu konudaki düşüncesini “*öğrenciye muhakkak sorulmalı. Çünkü anketlerle bunun değerlendirilmesi lazım. Öz değerlendirme anketleri. Özellikle ben burada neyi anladın, neyi anlayamadım diye, kendi değerlendirmesi lazım. Akran gruplarının birbirini değerlendirmesi lazım... birey burada değerli olduğunu, farklı olduğunu, önemli olduğunu, kavradığı zaman yüreklendiği zaman zaten o programın iyi ve kötü yönlerini bize aks ettirecektir*” şeklinde söylemiştir. Özden (2013, 21) eğitimden beklentiyi, “*Öğrencilere potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilme olanağı sunması*” şeklinde ifade etmektedir. Bu beklentinin gerçekleşebilmesi ve gerekli olanakların sunulabilmesi, öğrencinin potansiyelinin sürekli gözlemlenmesine ve süreç odaklı değerlendirmelerin yapılmasına bağlıdır. Süreç odaklı değerlendirmenin merkezinde de öğrenciden sağlanacak geri dönütler yatar. Alıcı ve verici arasındaki bu iletişim tek taraflı olmayıp geri dönüt süreçlerinde, tanımlanan bu roller değişiklik gösterir.

Eğitim programlarının uygulanması s¼reçlerinde ¼đrencinin rollerinden birini my6e “Toplumsal ahlak kurallarına uymalı ” olarak söylemiş ve “*¼đrenci olmak zor. Bir taraftan sınavlara hazır olmak zorundasınız, bir taraftan eğitim boyutunu almak zorundasınız. Davranışları almak zorundasınız büyüklerinize karşı saygı, sevgi, toplum içerisindeki yaşam şekilleri, yaşamın kuralları, ahlaki kuralları almak zorundasınız*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri eğitim programlarının başarısının ölçütlerinden birini de “Topluma yararlı bireyler yetiştirme” olarak tanımlamışlar ve bu tanımın içerisinde de toplumun genel ahlak kuralları ile doldurmuşlardı. Tüm bunların ışığında toplumsal ahlak kurallarına uymak, hem ¼đrenciden beklenen bir sorumluluk, hem de eğitim programlarının başarısının bir ölçütü olarak gör¼lmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md3k, md6e, my9k eğitim programlarının uygulanması s¼reçlerinde ¼đrencinin rollerinden birini “Okula devamsızlık yapmamalı ” olarak söylemişlerdir. md3k bunu “*¼đrenci okula geldi mi tamam. Sen onu buldun mu tamam.*” Şeklinde ifade ederken md6e “*¼đrencilerimizin öncelikle okula devam etmesi*” şeklinde ifade etmiştir.my9k da bu konudaki düşüncesini “*...devamsızlık konusundan bahsediyorum. Gelmek zorunda..*” şeklinde söylemiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan ¼đrenci kaynaklı sorunlardan birini “¼đrenci devamsızlığı” olarak tanımlamışlardı. Okul yöneticileri programların uygulanmasında sorun olarak gör¼len bu durumun, ancak ¼đrencinin bu konudaki sorumluluğu ile çözülebileceğini söylemektedirler.

Eğitim programlarının uygulanması s¼reçlerinde ¼đrencinin rollerinden birini my4e “Veli ile okul arasındaki iyi iletişimi sağlamalı ” olarak belirtmiş ve “*¼đrenci kesinlikle ilk başta anne baba ve okul arasında iyi bir iletişim gerçekleştirmesi gerekir yani veli ile okulu birleştirici unsurdur. ilk başta ve dolayısıyla veliyi okula dahil etmek...*” şeklinde ifade etmiştir. Çocuklarının okul dışındaki ¼đretmenlerinin velileri olduğu düşün¼ld¼đünde, velilerin evde uyguladığı eğitim ve ¼đretim faaliyetleri, çocukların okuldaki başarısını doğrudan etkiler. Bu nedenle ¼đretmenlerin çocuğun evdeki eğitim ortamını bilmesi ancak veliler ile kurduğu doğru iletişime bağlıdır. Bu iletişimi sağlayacak ortak paydada ¼đrencinin kendisidir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my6e eğitim programlarının uygulanması s¼reçlerinde ¼đrencinin rollerinden birini “Sınavlara hazır olmalı ” olarak söylemiş ve

“öğrenci olmak zor. Bir taraftan sınavlara hazır olmak zorundasınız, bir taraftan eğitim boyutunu almak zorundasınız. “... şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde öğrencinin rollerinden birini md1e, md5e, md6e, my2e “Programın önemini kavramalı ” olarak belirtmişlerdir. md1e bunu *“tabii bunlar uygulanırken öğrenci de bunun bilincine varacak ne olduğunu, niçin yapıldığını, bir kere öğrenci niçin yapıldığını bilirse o ona sahip çıkıp devam ediyor”* şeklinde ifade ederken md6e *“Bu öğretim programlarını öğrenmesi için, önce inanması lazım, güdülenmesi lazım, motivasyonu lazım, yoksa sadece öğretmenlerin isteği bu noktada yetmiyor.”* şeklinde ifade etmiştir.my2e de bu konudaki düşüncesini *“öğrencinin buradaki görevi ve sorunu özellikle o programı benimsemesi, benimsenen bir programın gerçekleşmemesi için hiçbir neden olmaz. Öğrenmesi birinci aşaması bu”* şeklinde söylemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md6e, my7e, my8k, my9k eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde öğrencinin rollerinden birini *“ sorumluluklarını bilmeli”* olarak belirtmişlerdir.md6e bunu *“görev ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekiyor. Görev ve sorumluluklarının bilincinde olduktan sonra zaten öğretmenlerimiz de onları sevgiyle kucaklarsa başarı da kendiliğinden gelir, diye düşünüyorum. ”* şeklinde ifade ederken my7e *“Öğrenci sorumluluğunu bilmelidir. Öğrenciliğin gerektirdiği fikri alt yapısının olması gerekir. Öğrenci okulu sadece sabah gelip, öğleden sonra okuldan ayrılıp, sonra dışarda zaman geçirilen bir kurum olarak görmemesi lazım. Öğrenci önce kendi sorumluluğunu bilecek. Ben niçin bu okula geliyorum? Hedefim nedir? Hedefim ile ilgili öğretmenler bana nasıl yardımcı oluyor? İdare bana nasıl şartlar hazırladı? Ben bundan nasıl daha fazla istifade edebilirim? Öğrenci de bu düşünce olmadığı sürece zaten öğretmen ve idare istediği kadar çalışsın, çok sağlıklı sonuç elde edilemez. Öğrenci temeldir”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my8k bu konudaki düşüncesini *“genel olarak rolüne baktığımızda çocuk kendi üzerine aldığı sorumluluklarını yerine getirmeli. Bir öğrenci olarak öğrenci vazifesini yerine getirmesini bekliyoruz.”* Şeklinde ifade ederken my9k *“Öğrenci burada ne için olduğunu, görevinin ne olduğunu, buradaki kayıt gerekçesini biliyorsa, problem yok. Niçin buraya geldin? Gezmeye gelmedin, tozmaya gelmedin”* şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde öğrencinin rollerinden birini mby1e, my1e *“Verilen görevleri yerine getirmeli”* olarak söylemişlerdir. mby1e bunu

“verilen görevleri yerine getirmesi” şeklinde ifade ederken myle “öğretmenini, özellikle ailesini dinleyip onun söylediği ödevleri, verdiği ödevleri daha doğrusu harfiyen yerine getirmek. Gerçi günümüzde çocukların ilgisini dağıtacak birçok etken var. İşte televizyon, internet, tablet bu tarz şeyler çocukların ilgisini dağıtabiliyor. Ama ailenin ve öğretmenin yönlendirmesine uyması gerekiyor. Onların verdiği, çizdiği yol üzerinde devam etmesi gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

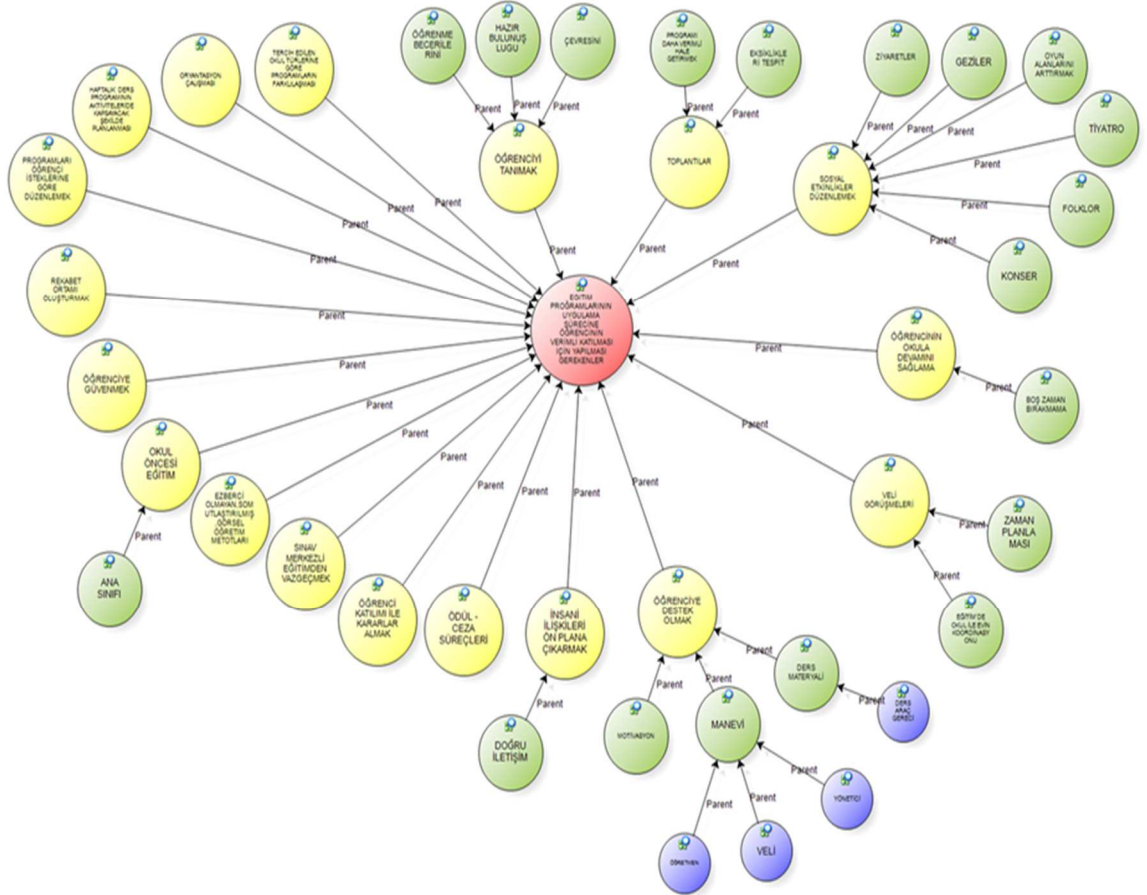
Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md6e eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde öğrencinin rollerinden birini “Öğretmenlerle ilişkilerini sıkı tutmak” olarak belirtmiş ve “...öğretmenleri ile ilişkilerini sıkı tutmaları gerekiyor...” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde öğrencinin rollerinden birini mbyle, md4e, my6e, my8k “ Çalışmayı sevmeli” olarak söylemişlerdir. md4e bunu “öncelikle çalışmayı sevmeli. Yani herkesin akademik başarısı iyi olacak değil. İyi insan en başta söylediğimiz gibi öğrenci bizzat çalışmayı sevmeli, yani nasıl söylesek, öğrenci ne yapmalı, ... Öğrenci direk üzerinde yapılan olduğu için, ... Bizim verdiğimiz, işlediğimiz program süreci ile ilgili öğrenci çalışmalı diyoruz. şeklinde ifade ederken my8k “genel olarak baktığımızda, çocuğun bu konudaki sorumluluğu çalışmaktır. Tabii çalışma kolay bir şey değil. Hepimiz açısından belli bir şeyin başına oturup, bunun sonunu getirmek için efor sarf etmek gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan mbyle ve my6e öğrencinin çalışmayı sevmesinin yanın da “düzenli ders çalışması” gerektiğini de söylemişlerdir. my6e bunu “programlı çalışacak diye hep söylüyoruz. Ama bu sefer de, bizim bu sınav sistemindeki başarıyı elde edebilmemiz için, öğrencinin kendi özel yaşamına program ayıramıyor o derece sıkıştırıyoruz... Maalesef bu t.e.o.g sürecinden başlıyoruz, üniversite süreci, orayı da bitiriyoruz bu sefer k.p.s.s dir, atanmasıdır. Hepsi de sınav sistemiyle. Keşke sınav sistemini bitirsek de öğrenci daha rahat olsa. Bizim veri bankası olmaktan çıkarsak öğrenciyi aslında, daha rahat edecek bence. Öğrencilikte daha kolay olacak en azından. Ben eğitim bölümüne daha çok zaman ayırabileceğimizi düşünüyorum. Öğrenciye düzenli ve programlı çalışmanın dışında, yaptırabileceğimiz, yükleyebileceğimiz başka şeyimiz olmuyor” şeklinde ifade ederken mbyle “...günlük ders çalışmalı. Programı müfredatı bugün yaparım, yarın yaparım, öbürsü gün yaparım değil günlük yaparım ...” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca mbyle ifadesinde, öğrencinin düzenli ders çalışmasını daha da öznelleştirmiş ve “ günlük ders çalışmalı” olarak söylemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md3k, my3e eğitim programlarının uygulanmasında, iç paydaşlar arasında yer alan öğrencinin, bu süreçte herhangi bir rolü olmadığını ve “öğrenciden herhangi bir şey beklenmemesi” gerektiğini söylemişlerdir.my3e bunu *“öğrencinin eğitimin merkezinde olduğunu düşünüyorum, Öğretmenle beraber... Öğretmenle beraber eğitimin merkezinde olduğunu düşünüyorum. O yaştaki en azından ilkokul çocuğu için söylüyorum. O yaştaki çocuktan bunun bilincinde olmasını beklemek bence yanlış. Yani hep bunu yapıyorsun öğrenci merkezli eğitim diyoruz, ama o yaştaki çocuktan bu bilinci beklemek bence yanlış”* şeklinde ifade ederken md3k *“biz öğrencilerden direkt bir şey beklemeyeceğiz. Öğrenci okula geldi mi tamam. Sen onu buldun mu tamam”* şeklinde ifade etmiştir. md3k bu ifadesinde öğrencinin tek sorumluluğunun okula gelmesi olduğunu, bunun dışında ondan bir şey beklenemeyeceğini söylemiştir.

4.3.10 Onuncu Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

Onuncu alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlere dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 10. Eğitim Programlarının Uygulama Sürecine Öğrencinin Verimli Katılması İçin Yapılması Gerekenler

Okul yöneticilerine, eğitim programlarının uygulanmasında, iç paydaşlar arasında yer alan öğrencinin, eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerin neler olduğuna dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri yapılması gerekenleri on sekiz altında toplamışlardır. Bu başlıklar; Öğrenciyi tanımak, Toplantılar, Sosyal etkinlikler düzenlemek, Öğrencinin okula devamını sağlamak, Veli görüşmeleri, Öğrenciye destek olmak, İnsani ilişkileri ön plana çıkarmak, Ödül-ceza süreçleri, Öğrenci katılımı ile kararlar almak, Sınav merkezli eğitimden vazgeçmek, Ezberci olmayan somutlaştırılmış görsel öğretim metotları, Okul öncesi eğitim, Öğrenciye güvenmek, Rekabet ortamı oluşturmak, Programları öğrenci isteklerine göre düzenlemek, Haftalık ders programının aktiviteleri de kapsayacak şekilde planlanması, Oryantasyon çalışması, Tercih edilen okul türüne göre programların farklılaşması şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md3k, öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini “Öğrenciyi tanımak” olarak belirtmiş ve *“Önce kumaşı iyi tanımalıyız. Öğrenciyi tanıyan onun seviyesine inen ve üstelik de her öğrencinin öğrenme becerisi farklı mutlak öğrenir. ..her öğrencinin ama becerisi farklı. Biraz da ben böyle şeylere bakmıyorum. Hani teorik değil uygulamada öğretmen piştikçe öğrenciyi tanıdıkça bunun için de biraz süreç lazım, tanıdıkça o beceriyi de elde ediyor. Öncelikle öğrenci tanıyacağız. Öğrencinin çevresini tanıyacağız. Ne yapabilir ne yapmamalı gibi bir araştırma ödevi veriyorsun ama çocuğun internet ulaşımı yok, ya da işte sosyal bir konuyu veriyorsun ama çocuğun evine gazete girmiyor doğru dürüst haber izlenmiyor. Çevresini de bilmek lazım. O öğrenciyi besleyen şeyi de bilmek lazım. Öğrencinin karnı aç mı, Tok mu, bunu da bilmek lazım öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi önemli, isteği önemli ve evet her öğrencim de istek var. Her öğrenci, aslında her insan öğrenmeye yatkındır. Yeter ki o öğrenme becerisini bulabilelim.”* şeklinde ifade etmiştir. md3e ifadesinde, öğrenciyi eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katabilmek için özellikle üç yönünü iyi tanımak gerektiğini belirtmiş ve bunları “öğrenme becerileri”, “hazırbulunuşluğu”, “çevresini” olarak sıralamıştır.

Eğitim programlarının uygulanması sürecine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini mby2e “Toplantılar” olarak söylemiş ve *“Toplantılarla herhangi bir eksikliği tespit etmek durumundayız veya daha programı verimli hale*

getirebilmek için toplantılar yapmaktayız... her senenin sonunda tüm sınıflar bazında toplantılar yapılması gerekir. Örneğin bir dokuzuncu sınıfın programının şekillenmesini sağlayacak olan öğrenci dokuzuncu sınıfın sonunda bu anlamda bir toplantıya katılması gerekir. Yani bu çok önemli. Çünkü dokuzun nasıl olduğunu dokuzu bitiren bilir. Onun nasıl olduğunu onuncu sınıfı bitiren bilir. O anlamda öğrencilerimizde bu anlamda görüşlerinin alınması taraftarıyız” şeklinde ifade etmiştir. mby2e ifadesinde yapılan toplantıların iki önemli amacının olduğunu söylemiş ve bunları da “Programı daha verimli hale getirmek” ve “eksikleri tespit” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri “toplantıları” eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların hem tespit hem de çözüm yolu olarak görmüşlerdi.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my1e, my4e, my9k, öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini “Sosyal etkinlikler düzenlemek” olarak belirtmişlerdir. my1e bunu “açıkçası eğitim öğretim etkinliklerini sosyal etkinliklerle gezilerle çeşitlendirmek bence öğrencilerin ilgisini hemen çekiyor... Derslerin çeşitli sosyal etkinliklerle desteklenmesi, mesela yardım konusunu işlerken yaşlıların bakım evine gidip ziyaret edilmesi çok daha etkileyici olduğunu düşünüyorum. Bu tür etkinliklerle derslerin desteklenmesi daha iyi sonuçlar veriyor diye düşünüyorum” şeklinde ifade ederken my4e “biz de öğretim programının çok bilgi yüklemek yani öğretim programlarının bizim öğrenciye çok bilgi yüklediğini düşünüyorum. Ağır ve dolayısıyla sosyal etkinlikler yani çocuğun oyun beceri işte fiziksel olarak yorulabileceği oyun alanlarını arttırmamız gerekir” şeklinde ifade etmiştir. my9k da bu konudaki düşüncesini “Cazip hale getireceğiz okulu. Nedir o? Bir tiyatrodur. Bir folklor dur. Bir aktiviteyle sana ihtiyacımız var. Bir konserdir” şeklinde söylemektedir. Kısaca sosyal etkinlikleri my1e derslerin desteklenmesi için bir etkinlik, my4e öğrencinin rahatlamasını sağlayan bir unsur, my9k okulun bir cazibe merkezi haline getirilmesinde izlenen yol, olarak tanımlamışlardır. Okul yöneticileri yapılacak olan sosyal etkinlikleri; Ziyaretler, Geziler, Oyun alanlarını arttırmak, Tiyatro, Folklor, Konser şeklinde sıralamışlardır. my1e yapılacak sosyal etkinlikleri “Geziler” ve “ziyaretler”, olarak belirtirken my9k “folklor”, “Konser”, “tiyatro”, my4e ise “oyun alanlarının arttırılması” olarak belirtmiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri “Okulların başarısındaki farklılığın nedenleri” arasında sosyal etkinlikleri de belirtmişlerdi.

Eğitim programlarının uygulanması sürecine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini md3k, my4e “Öğrencinin okula devamını sağlama” olarak söylemişlerdir. md3k bunu “Eğer öğrenci gelmiyorsa bu konuda, işte öğrencinin okula devamını sağlamak konusunda, ... ama öğrenci okulda ise sen ne yapıp edip onu o kıvama sokacaksın” şeklinde ifade ederken my4e “öğrencilerin mümkün olduğunca fazla boş bırakılmaması yani öğrenci kendini boş bırakmayacak boş bıraktığı zaman farklı alanlara yöneldiğini görüyoruz. Bunu nereden anlıyoruz. Örneğin teneffüs vakitleri bir 5 dakika dahi kısalsa ve yahut uzasa, bu olayların mesela teneffüste ki şiddet olayları 5 dakika uzatırsak artabilir. Çünkü öğrenci orada bir 5 dakika boşta durması demek ve dolayısıyla bir meşguliyeti olmadığı için öğrencinin değişik alanlara yönelebildiğini görüyoruz” şeklinde ifade etmiştir. md4e ifadesinde, öğrencinin okula devamının sağlanması ile birlikte, okul içinde de sürekli gözlemlenmesi ve boş zaman bırakılmaması gerektiği üzerinde de durmuştur. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri eğitim programlarının, öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısının olduğunu çünkü bu çalışmaların Devamsızlığı engellediğini söylemişlerdi. Yine okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasında öğrencinin sorumluluklarından birini okula devamsızlık yapmama olarak belirtmişlerdi.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my1e, my3e, my6e öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini “Veli görüşmeleri ” olarak belirtmişlerdir. my1e bunu “öğrencilerimizin velileri ile görüşüyoruz. Gerek telefonla, gerek buraya geliyorlar, gerek biz evlerine ev ziyaretleri yapıyoruz. Kesinlikle velilerin buradaki önemi çok büyük. Okulda yapılan çalışmaları evde denetlemeleri, onlara evde yol göstermeleri, zamanlarını planlamaları, çünkü çocuklar daha küçük olduğu için zaman planlaması konusunda özellikle oyuna daldıklarında her şey bitebiliyor. Yani o yüzden velilerin önemi büyük.” şeklinde ifade ederken my3e “Veli'yi içeriye katamadığımız zaman öğrenci tek başına çok büyük bir sıçrama gerçekleştiremiyor. Hedefte çünkü okulda öğrenci ile sürekli iletişim halinde olan bir öğretmen var, ancak eve gittiği zaman iletişim halinde olduğu kişi velilerimiz. Velilerimiz okuldaki eğitim öğretim sürecinden ne kadar haberdar olursa, öğrencinin bu anlamdaki bilinci de o kadar artacaktır.” şeklinde ifade etmiştir.my6e ise bu konudaki düşüncesini “idareci olarak bizler neler yapabiliriz. Biz ancak veli görüşmelerini sağlayabiliriz. Kırsal kesimde başarılı öğrencilerin özellikle velilerini çağırıp, işte akşam televizyon saatleriniz olsun, televizyon izleme saatleriniz olsun. Ne yapalım işte kışın özellikle yemekten sonraki bir

saat bir buçuk saat televizyonu birlikte oturun ya da sohbet zamanınız olsun. Onun dışında televizyonlar mutlaka kapansın. Çocuğun ders çalışması için 2 saat özellikle... Sizde bir kitap alın onunla vakit geçirin. Onun kitapları ile ilgilenin veya anlamasanız da çocuğun başında soruları nasıl yaptığını izleyin. onunla ilgilenmek onun hoşuna gider. Motivasyon yapar... Ancak bu şekilde yönlendirebiliyorsunuz. Veli görüşmeleri ile bu çocuğun başarısını arttırmayı düşünüyorsunuz. Onun dışında... Evdekiler... Sınıftaki öğretmeni, dershanedeki öğretmeni, idarecisi herkes zaten çocuğa ders çalış ders çalış herkes onu söylüyor, ama ortamı sağlamak biraz daha belki bize kalıyor. Yani idarecilere kalıyor” şeklinde ifade etmiştir. myle ve my3e ifadelerinde özellikle “eğitimde okul ile evin koordinasyonu” konusuna değinmişler ve evdeki eğitimle okuldaki eğitimin birbirini destekleyecek nitelikte olması gerektiğini söylemişlerdir. myle ile my6e ise “zaman planlaması” üzerinde durmuşlar ve evde eğitime ayrılan zamanın planlanmasının çocuğun başarısı için önemli olduğunu söylemişlerdir.

Eğitim programlarının uygulanması sürecine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini mbyle, mdle, my6e “Öğrenciye destek olmak ” olarak söylemişlerdir. mbyle bunu “Veli'den o dış etmenlerden destek görmesi... Hem materyal anlamında, hem ders araç gereci anlamında, hem öğretici öğretmen anlamında, hem yönetici anlamında Bizler ona destek olmalıyız. Biz de ona destek olduğumuzda sanıyorum ki, öğrencinin de bu konuda kesinlikle algılamada, almada bir sorun yaşayacağını sanmıyorum. Yeter ki biz verelim o alır.” şeklinde ifade ederken mdle “Şimdi işte dediğim gibi motive, motivasyon çok önemli. Çocuğun okula geldiği zaman bizim için en büyük psikolojik olarak kendini hazırlaması lazım, psikolojik olarak...” şeklinde ifade etmiştir. md6e ise bu konudaki düşüncesini “bizdeki öğrenciler hep aynı şeyi söylüyorum. Yani geldiğimden beri, yani öğrencilerimiz bizim genelde başarısızlığı alışkanlık haline getirmiş, hayatta başarılı olmanın tadını almamış çocuklar. Bu çocuklara öncelikle başarı nedir? Bunu taktırmanız lazım. Yani eğitim programı uygulamadan önce, bizim öğrenci kitlesinin ciddi şekilde motive edilmesi lazım, güdülenmesi lazım. Evet ben bunu neden öğreniyorum...” şeklinde ifade etmiştir. mbyle öğrenciye destek olmayı iki boyutta ele almış, bunlardan birini “manevi” destek olarak ifade ederken diğerini “ Ders materyali” olarak belirtmiştir. mbyle öğrenciye ders materyali konusundaki desteğini “ders araç gereci” olarak tanımlarken, manevi desteğin geleceği kaynağı da öğretmen, veli, yönetici olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan mdle ve md6e öğrenciye verilecek desteği “motivasyon” olarak tanımlamışlardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md5e, myle öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini “İnsani ilişkilere ön plana çıkarmak ” olarak belirtmişlerdir. md5e bunu “*insanı ilişkiler ve iletişim bu noktada çok önemli. Yani iletişimi doğru kurduğunuzda öğrencinin de üzerinde fazla bir yük kalmıyor. Yani doğru iletişim, doğru sonuçlar. Bence olayın ana kilit noktası burası doğru iletişim.*” şeklinde ifade ederken myle “*şöyle veli ziyaretleri yapıyoruz... Öğrenci başarısında eğitim programlarında, bence başarısında okul veli ve öğrencinin işbirliği kaçınılmaz. Muhakkak bu üçünün bir arada düzgün bir şekilde iletişimle olması gerekiyor. Sürekli bu yüzden bu ayaklardan birisi eksik olduğunda başarının gelmeyeceği aşikâr*” şeklinde ifade etmiştir.md5e ve myle ifadelerinde insani ilişkileri ön plana çıkarmak da en önemli unsurun “doğru iletişimin” olduğunu söylemişlerdir.

Eğitim programlarının uygulanması sürecine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini my3e “Ödül-ceza süreçleri ” olarak belirtmiş ve “*bir kere önce tatlı bir rekabet ortamı oluşturmamız gerekiyor, bu şart. Ondan sonrada ödül ceza süreçlerimiz var.*” şeklinde ifade etmiştir. Ödül ve ceza kavramı, aile eğitimden okul eğitimine kadar sık karşılaştığımız bir olgudur. Ödül deki amaç insandaki olumlu davranışların tekrarını sağlamak iken cezada amaç yanlış davranışların tekrarını engellemektir. Bu iki olgunun en önemli ortak yönü, amaçları ne olursa olsun, uyarıcıdan hemen sonra verilmesinin gerekliliğidir.

Öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini md2e, md4e “Öğrenci katılımı ile kararlar almak ” olarak belirtmişlerdir. md2e bunu “*bizim okul meclislerimiz var. Bu ilkokulda kuruluyor, ortaokulda... Lisede devam ediyor... Okul meclisleri yönergesini incelediğiniz zaman, okuldaki yapılan toplantılar olsun zümre toplantıları... Okul aile birliği toplantıları olsun bu toplantılarda bizim kadar söz sahibi olması gerekiyor... Biz ne yapıyoruz? Bu çocuklara ne kadar bu şansı veriyoruz, vermiyoruz. Vermediğimiz içinde bu çocuklara hep dayatarak bir şeyleri, programlarda bunun içerisinde biz onların adına karar veriyoruz... Birazcık bu çocuklara... Hak ettikleri değeri mi vermek diyelim veya bunların fikirlerini birazcık dinlemek mi gerekiyor, biraz onların kendilerini ifade etmesine fırsat vermekle problemi çözeriz diye düşünüyorum.*” şeklinde ifade ederken md4e “*ben de idareci olarak bütün öğrencileri mi dinlemeye özen gösteriyorum...*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my6e öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini “Sınav merkezli eğitimden vazgeçmek ” olarak belirtmiş ve “*program uygulanırken aslında biz şeyden vazgeçe bilsek, bu konuda daha rahat olacak. Sınav merkezli eğitimden vazgeçebilesek belki daha rahat olacağız ve eğitime de daha çok zaman ayırabileceğiz bence. Bizim maalesef müfredatımız eğitimden çok öğretime dayalı hep bilgi yüklemeye çalışıyoruz. Ne diyor bilgimiz, ben 100 öğrenciden 80 tanesini Anadolu Lisesi’ne yerleştirirsem ben başarılı bir okulum. Öğrenciye bakıyorsunuz gerçekten müzikte veya resimde çok iyi bir öğrenci ama ailesi diyor ki; gitsin onu hobi olarak yapsın. Ne yapsın bu öğrenci fen Lisesi’ne gitsin, önce bir doktor olsun ondan sonra bunları hobi olarak yapsın. Maalesef bizim bu sınava dayalı şeyden vazgeçemediğimiz sürece öğrencinin işi daha zor*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan birini “sistemden kaynaklı sorunlar” olarak tanımlamışlar ve içini de “sınav odaklı sistem” olarak doldurmuşlardı. Yine okul yöneticileri eğitim programlarının başarısının ölçütlerini tanımlarken “sınav odaklı sistemin” getirilerinden biri olarak akademik başarı üzerinde yoğunlaşmışlar ve öğrencinin programların uygulanmasındaki rollerinden birini de “sınavlara hazır olmak” şeklinde tanımlamışlardı.

Eğitim programlarının uygulanması sürecine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini mby1e, my1e, my7e “Ezberci olmayan, Somutlaştırılmış, görsel öğretim metotları ” olarak söylemişlerdir. mby1e bunu “*...deneyerek görerek yapmak lazım, uygulayarak yapmak lazım, sadece ezberci eğitim değil. Öğrencide ezberci eğitimden kaçıp uygulayarak yapmasında fayda var bence...*” şeklinde ifade ederken my1e “*...Ders esnasında kullandığımız teknolojik materyaller mesela sadece tahta önünde bir öğretmenin dersi anlatmasıyla, bir projeksiyon cihazı ile görsel olarak veya işte daha çocuğun dokunabileceği gerçek materyalleri kullanarak derslerin işlenmesi, çocukların daha başarısını artırıcı yollar olarak görüyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my7e aynı konudaki düşüncesini “*Somitlaştırmak gerekir. Örnekler öğrenciye gösterilmelidir*” şeklinde söylemiştir.

Öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini md1e “Okul öncesi eğitim” olarak belirtmiş ve “*...burada bir de ana sınıfı var. Çocuk anasınıfına gitmişse okula hazır geliyor. Çünkü motive olmuş,*

okulu bilmiş, okulda neler yaşanacağını biliyor ve birinci sınıfa geldiği zaman motive olarak okula gelmiş oluyor. İsteyerek gelmiş oluyor, okulda neler yapıldığını görüyor. Ama bir anasınıfına gitmeyen öğrenci okula ilk kez başladığı zaman biz direkt bir program uyguluyoruz onun üzerine. Çünkü oyun programı çok hızlı gitmiyor bizde. Oyun zamanını çok hızlı geçmiş oluyoruz. Oda öğrencinin başarısızlığında en büyük sebep oluyor. Sebep diyorum ya en büyüğü, bu öğrencilerin okula hazır gelmiş olması gerekiyor. Biz birinci sınıfta programımızı yoğun olarak çocuğun eskiden bir şeyler alıp geldiği yönünde hareket ediyoruz. Öğretmenlerimiz de diyor ki bu ana sınıfına gitmiş gibi görerek hareket ediyor. Bazı çocuklarımız da bu arada işte o dönemi tamamlamadığından geri kalıyorlar. Bunları öğretmenlerimize söylüyoruz her zaman. Yani çocuk okula hazır motive olarak gelenle, motive olarak gelmeyenler arasında büyük bir fark yaşıyoruz” şeklinde ifade etmiştir. md1e ifadesinde okul öncesi eğitimin, çocukların ilkokula gelirken ki hazır bulunuşluğunu olumlu yönde etkilediğini söylemiş ve özellikle “Ana sınıfı”nın önemini “...Çocuk anasınıfına gitmişse okula hazır geliyor. Çünkü motive olmuş, okulu bilmiş, okulda neler yaşanacağını biliyor ve birinci sınıfa geldiği zaman motive olarak okula gelmiş oluyor. İsteyerek gelmiş oluyor, okulda neler yapıldığını görüyor...Biz birinci sınıfta programımızı yoğun olarak çocuğun eskiden bir şeyler alıp geldiği yönünde hareket ediyoruz. Öğretmenlerimiz de diyor ki bu ana sınıfına gitmiş gibi görerek hareket ediyor. Bazı çocuklarımız da bu arada işte o dönemi tamamlamadığından geri kalıyorlar.” şeklinde belirtmiştir. Okul öncesi eğitimin en önemli amacı çocuğun bireysel özelliklerini ortaya çıkarırken bir yandan da merak duygusunu geliştirerek öğrenmeye karşı ilgi uyandırmaktır. Bu nedenle eğitimin ilk basamağı olan bu kurumların atacağı ilk adım, çocuğun gelecekteki eğitim hayatı için son derece önemlidir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden md2e, my2e, my9k öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini “Öğrenciye güven” olarak söylemişlerdir.md2e bunu “biz çocuklarımızı çocuk olarak görmekten biraz çıkmamız lazım. Onların hakkında karar vermekten biraz uzaklaşıp onların da bir birey kendilerine özgü düşünceleri olduğunu ön plana çıkarmamız gerekiyor. Her şeyde diyoruz ki biz size güveniyoruz ama aslında hiç güvenmiyoruz. Çünkü onların hakkındaki tüm kararı önce bakanlık alıyor, sonra aile alıyor, okul alıyor, öğretmen alıyor, okul idaresi alıyor... İşin özünde bir güvensizlik var... Bu da bizi eğitimde istediğimiz hedefe çıkarmamakta, siz isterseniz dünyanın en iyi programını yapın bunu eğer insanlar içine sindirerek uygulanmıyorsa sadece programı yapmış olursunuz.”

şeklinde ifade ederken my2e “öncelikle yüreklendirmek lazım öğrencileri bu süreçle ilgili eğitim programı ile ilgili. Sizler söz sahibisiniz ve buradaki temel bizim eğitimden temel aldığımız kişi sizsiniz. İç paydaş sizsiniz ve sizin üzerinize yoğunlaşıyoruz. Çünkü biz okulun en önemli amacı eğitim programıdır. Bireydir.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my9k aynı konudaki düşüncesini “sen özelsin çocuğa bunu yapmak lazım. sen güzelsin, sen yaparsın, önce çocuğa bu güveni vereceğiz... bir kere öğrenciye güven vermek zorundayız. Sen yapasınla. İlkokulu bitirmiş bir eğitim almışsa, okuma yazma biliyorsa, toplama yapıyor, sen zaten o akıl var, ama diyorum üstündeki o tozdur. o tozu almak lazım ki ışıldayacak çocuk bir türlü çözemiyorum onu.” şeklinde söylemiştir.

Eğitim programlarının uygulanması sürecine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini my3e “Rekabet ortamı oluşturmak” olarak belirtmiştir.my3e bunu “bir kere önce tatlı bir rekabet ortamı oluşturmamız gerekiyor. Bu şart.” şeklinde ifade etmiştir. Rekabet, gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin çocukları sıklıkla, karşı karşıya bıraktıkları bir olgudur. Bu olguyla çocuğun motivasyonu sağlanmaya çalışılır. Rekabetin temelinde başarı yatmakla birlikte, çocuğun başarısının başka kişilere göre belirlenmesi, çocuğun bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesine neden olur. Diğer taraftan başarının göreceliği ise, her bireyin kendi bireysel farklılıklarına ve becerilerine göre, kendine bir hedef koymasını gerektirir.

Öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini mby2e, md2e, md6e, my5e “Programları öğrenci isteklerine göre düzenlemek ” olarak söylemişlerdir. mby2e bunu “tüm programların, öğrencilerinde istekleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekir” şeklinde ifade ederken md2e “öğrenciyi hep şöyle düşünüyoruz; öğrenci verileni bizim ona gösterdiğimiz yola gidecek, verileni alacak, bizim yap dediğimizi yapacak, yapma dediğimizi yapmayacak ama bu programlar yapılırken hiç öğrenciye sorulmayacak. Sen bundan ne bekliyorsun denmeyecek. Bunu ilkokul olarak sadece düşünmeyelim, ortaokul, lise olarak hatta üniversite olarak da yani sen ne istiyorsun demiyoruz kimseye biz. Hep biz istiyoruz ki, ha senin için faydalı olan bu sen bunu yapacaksın diyoruz. Sonra da diyoruz ki, ya bu çocuk bunu kabullenmiyor, benimsemiyor niye benimsemiyor?... Çocuk... dersleri severken, öğretmen etkili. Aynı bir okulda 3 şubeye x öğretmeni giriyor İngilizce dersine, öbür 3 şubeye y öğretmeni giriyor. Aynı eğitim programını uyguluyorlar. Fakat x öğretmenin öğrencileri daha başarılı oluyor, İngilizceyi daha çok seviyor, y öğretmenin ki sevmiyor. Şimdi burada suç programın mı?

Öğretmenin mi? öğrencinin mi? programı hemen attık kenara öğretmen farkı o zaman diyoruz. Öğretmeni sevmiyor çocuklar. Uygulayıcı önemli ama çocuklar niye İngilizce öğrenmek istediklerini senden talep ettiler mi? sordun mu görüşlerini... Kendi katkısı olduğu zaman insanın bazı değişimlerde onu uygulaması ve onu uygularken de karşılaştığı sorunları çözmesi çok daha kolaydır. Fakat bizim en büyük sıkıntımız bu... Onlar bizim geleceğimiz ise eğer, onların da görüşlerini almak zorundayız” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan md6e bu konudaki düşüncesini “iki tip öğrenci var bizde. Meslek derslerine yaklaşım, diğer tarafa yaklaşım. Buna baktığımızda çocuk somut olarak sonucu görmek istiyor. Evet, meslek dersleri hem benim sınıfa geçme mi sağlıyor, hem de para kazanma mı sağlıyor, somut. Çocuğun kafasında bu yerleşmiş. Ama öbür taraftaki eğitim programına bakış açısı çocuğun, yani idare edeyim geçeyim. Bana bir faydası yok gibi düşünüyor” şeklinde ifade ederken my5e “öğrenciyi işin içine katabilmek için öğretmenin belki biraz özel çabayla programın uygulanması ile ilgili öğrenci görüşlerine de yer verebilmesi ya da yer vermesi olumlu olacaktır. Ya da bu konuda tabii birbirini takip eden bir silsile yoluyla, hani öğretmenlerden bu sorulabilir, öğrenciler sizin anlattığınız eğitim programı ile ilgili zorlandıkları alanlar genelde nelerdir? Diye sorulabilir. Bu alanlarda öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini tespit etmesi mümkün olabilir” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden my4e öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini “Haftalık ders programının aktiviteleri de kapsayacak şekilde planlanması ” olarak belirtmiş ve “yani öğretim programlarının bizim öğrenciye çok bilgi yüklediğini düşünüyorum. Ağır ve dolayısıyla sosyal etkinlikler yani çocuğun oyun beceri işte fiziksel olarak yorulabileceği oyun alanlarını arttırmamız gerekir. Bu da ders saatleri, dolayısıyla bunu mümkün kılmak zor. Çünkü bir uygulanması gereken program var, ders programı var ve bunun arasında sosyal etkinlik gerçekleştireceksiniz. Bunu uygulamak çok zor. Dolayısıyla ders saatleri ne olabilir? Öğleye kadar ders olur. Bilimsel dersler öğleden sonra, tamamen fiziksel aktivite gerçekleştirmek olabilir. Böyle olduğu zaman öğrenci stres atma, fiziksel anlamda yorulma ve orada vücudunu geliştirme, eğitime yani eğitim orda da gerçekleştirilebilir” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının uygulanması sürecine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini md1e, my2e, my3e, my4e, my5e, my8k “Oryantasyon

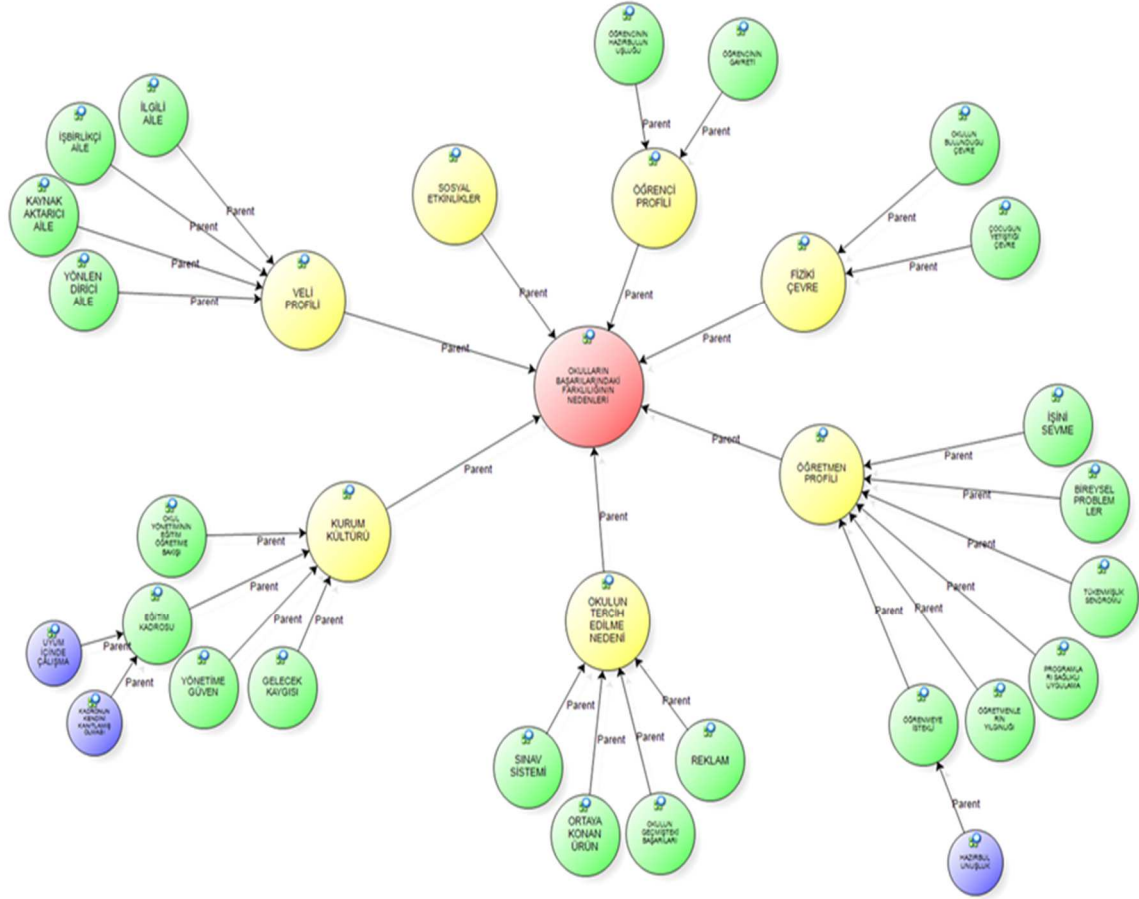
çalışması ” olarak söylemişlerdir. md1e bunu “...öğrencide niye yapıldığını, niye edildiğini, niye bu işi yaptığını bildiği zaman başarıyı sağlıyoruz. Bunu ona çok iyi anlatmamız lazım. Yani çocuk okula geldi, okula niye geldiğini, ne yapması gerektiğini, ilerde bunun ona ne faydası olduğunu ve niçin bunu yapması gerektiğini söylediğimiz zaman, öğrenci onun üzerinde daha yoğunlaşıyor ve daha iyi biliyor....Öğrenci okula geldiği zaman niye geldim ben buraya acaba annemden babamdan ayrı geliyorum, burada ne oluyor? Ne olmuyor? Bunları bilmediği zaman öğrenci bu programların uygulanmasında biz işte tam uygulamadığımızı görüyoruz çocukta geri kalıyor. Çocuk buraya geldiği zaman müdürün, öğretmenin, okulun bütün personelin, ne iş yaptığını anlatıyoruz. Çocuğu okula iyice hazırlıyoruz. Oyun programı oluyor bizde. Oyun programında oyunlar oynayarak ailesinden ayrılmasının sebebini, okula gelmesinin sebebini iyice anlattığımız zaman, öğrenciye o öğrenci okula koşa koşa geliyor. Okulda bir şey olmadığını anlıyor. Okulda yaptığı faaliyetlerin ilerki hayatına nasıl etkili olacağını biliyor ve bu bir yarış içerisine girerek arkadaşları ile birlikte bu programın uygulanmasında başarı sağlatıyor.” şeklinde ifade ederken my2e “...programda ne oldu? Amacı ne? Amacının belirtilmesi lazım bir kere öğrencilerimize. Tabii öğretmenlerimiz tarafından bizim amacımız burada şu dediğimiz zaman o öğrenci, ona odaklanacaktır...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan my3e bu konudaki düşüncesini “ilk önce okula niçin geldiğini çocuğun bilmesi gerekiyor. Öğretmenin ilk yapması gereken bu tanıtım. Daha sonra akademik başarı üzerine derslerde işte, mesela bizde şey vardır. Her zaman gireriz matematiğe, çıkarız matematikten yani belirli diğer dersleri biraz daha az işleriz, ya da es geçeriz diyeyim. Yani ilk önce bir kere çocukla o bilinç oluşturabilmemiz gerekiyor. Okula neden geliyoruz. Bu bilinci oluşturduktan sonra o sınıf ortamına hazırlayabiliriz ancak,” şeklinde ifade ederken my4e “öğrenciyi iyi bilinçlendirmek gerekiyor ilk başta. Bilinçli bir öğrenciyi kontrol etmek eğitim vermek çok kolay ama algısı düşük, seviyesi düşük, öğrenciye bir etkinliği yaptırmak bir eğitim vermek zor...” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca my5e ile my8k nın düşünceleri de md1e, my2e, my3e, my4e ile paralellik göstermekte olup my5e bu konudaki düşüncesini “...programın hedeflerini amaçlarını öğretmenin anlatacağı dersin, başında ya da sene başında ya da belirli zamanlarda öğrenciye bildirmesiyle belki öğrenci programının uygulanması ile ilgili sürecin içerisinde daha çok olacaktır. ...” şeklinde söylerken my8k “...çocuğa kendi amaçlarının kendi hedeflerinin çok iyi belirtilmiş olması gerekiyor. O hedeflere de gerçek manada motive edilmesi gerekiyor...” şeklinde söylemiştir. Oryantasyon, Türk Dil

Kurumu sözlüğünde (TDK, 2011, 1819), “Yönlendirme, Uyumlama, Eğitme” olarak tanımlanmıştır. Öğrencileri uygulanacak programların içeriğinden, süreçlerinden ve hedeflerinden haberdar etmek, programa odaklanmalarını sağlayacağı gibi motivasyonlarını da güçlendirir.

Öğrencinin eğitim programlarının uygulanması sürecine daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini md6e “ Tercih edilen okul türlerine göre programların farklılaşması” olarak söylemiş ve *“Fen lisesi ile aynı müfredatı okutmamalıyız diye düşünüyorum. Yani 500 puanlı bir öğrenciyle benim okuluma gelen 170 puanlı bir öğrencinin aynı algılama düzeyinde olmadı açık. Yani bu iki tür öğrenci hani sınıflarımız karmaşık olsa mesela 30 kişilik 1 sınıf düşünün 5 tane iyi öğrenci olur 25 kişi sürükler ya da yarısını sürükler... sınıfı sürükleyecek öğretmenlerimizi bu eğitim programlarını anlatıp kazanımları öğrencilerin aldığını görüp onları mutlu edecek motive edecek bir enstrüman yok elimizde. Yani en büyük sıkıntımız bu meslek öğretmenleri tatminkâr eğitim programlarının uygulanmasında, ,kültür öğretmenlerimiz memnun değil”* şeklinde ifade etmiştir.

4.3.11 On birinci Nitel Alt Amaca Ait Bulgular

On birinci alt amaç; okul yöneticilerinin, aynı tür okullarda aynı eğitim programı uygulandığı halde, okullar arasındaki başarı farklılıklarının nedenlerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak görüşmede bir soru yöneltilmiştir.



Şekil 11. Okulların Başarılarındaki Farklılığın Nedenleri

Okul yöneticilerine, aynı tür okullarda aynı eğitim programı uygulandığı halde, okulların başarılarındaki farklılığın nedenlerinin neler olduğuna dair sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri farklılığın nedenlerini yedi başlık altında toplamışlardır. Bu başlıklar; Veli profili, Sosyal etkinlikler, Öğrenci profili, Fiziki çevre, Öğretmen profili, Okulun tercih edilme nedeni, Kurum kültürü şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden md2e, md3k, my1e, my2e, my5e, my8k okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının nedenlerinden biri olarak “veli profilini” görmektedir. my1e “... ailelerin öğrenci ile ilgili olup olmamaları biraz önce değindiğimiz konu, ilgili ailelerin çocuklarının olduğu bir okulla ilgisiz ailelerin çocuklarının olduğu bir okulun başarısı da düşecektir” diyerek çocuğu ile ilgili olan ailelerin, okul başarısında önemli rol oynadığını belirtmiştir. my5e ve my8k okulla ailenin işbirliği üzerinde durmuş bunu my8k “Ailenin tutumu çok önemli. Çocuğu belli hedeflere yönlendirmiş olması gerekiyor. Aileninki hem okul, hem aile hem öğretmen, hepsi bir arada gitmesi lazım. ” şeklinde ifade ederken my5e “velilerin sürece katılması mutlaka gerekiyor. Velilerin olmadığı bir ortamda öğrenciyle baş başa kaldığınızda öğrenci size farklı görünüyor. Eve gidiyor velisine farklı görünüyor. Veli'nin öğretmen ile irtibatının, idare ile irtibatının, sağlam olması gerekiyor” şeklinde ifade etmiştir. my2e veliyi kaynak aktarıcı olarak tanımlamış ve bununda okul başarısına etkisinin olduğunu “Ailenin eğitime kaynak aktarması çok önemli. Eğitime kaynak aktarabilen öğrencilerin velilerinin olduğu sınıf daha başarılı kaynağın az aktarıldı veya aktarılmadı sınıf şubelerde başarı daha düşük” şeklinde ifade etmiştir. md2e ve my8k velinin yönlendiriciliği üzerinde durmuş ve çocuğun başarısının doğru yönlendirme ile sağlanabileceğini belirtmiştir. md2e bunu “öğrenciler her zaman en iyisini kazanmak... En iyisini yapmak zorundalar. Çünkü onların arkasında onları sen en iyisini yapmak zorundasın diyen... İyi yönlendiren bir de aile var” şeklinde belirtirken my8k “Ailenin tutumu çok önemli. Çocuğu belli hedeflere yönlendirmiş olması gerekiyor” diye belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden md2e ve my9k hariç tüm okul yöneticileri okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının en büyük nedenlerinden birini “kurum kültürü” olduğunu belirtmişlerdir. mby1e, md1e, md3k, md6e, my4e, my5e, my6e kurum kültürünün oluşmasında en önemli unsur olarak “eğitim kadrosu”nu görmüşler ve bu kadronun my5e nin dediği gibi “...uyumlu çalışan öğretmenler, uyumlu çalışan idare...” uyumlu çalışmasını, okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının nedeni olarak

görmüşlerdir. Diğer taraftan mby1e yaptığı işlerle kadronun kendini kanıtlamış olması, okula duyulan güveni sağlamasının yanında okulu başarıya da götürdüğünü “... *Hem veli o eğitim kadrosuna güveniyor, hem öğrenci o eğitim kadrosuna güveniyor, hem de kendini kanıtlamış yaptığı işlerle işte başarılarla...*” cümleleriyle belirtmiştir. my4e ise okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının nedenini “*nedeni öğretmen ve yöneticilerin olduğunu düşünüyorum*” diyerek eğitim kadrosuna atıfta bulunmuştur. mby1e, mby2e, md1e, md3k, my1e, my3e, my4e, my8k okulların başarı farklılıklarının nedeni olarak okul yöneticilerini görmüş ve özellikle “okul yöneticilerinin eğitim ve öğretime bakışı”nı başarının temel unsuru olarak ifade etmiştir. md1e bunu “*Şimdi iki tane fiziki yapısı iyi okul var ama bu sürecin bir tanesi demin dedim ya bu eğitim programını iyi yönetemiyor. Bunu öğretmene iyi motive edemiyor. Öğretmen de öğrenciye, öğrencide veliye gösteremediği zaman bu ayak gidiyor. Ama bazıları bu işi baştan çok iyi tutmuş programı çok iyi uygulamaya çalışıyor. Öğretmenler üzerinde çok iyi etkisi var. Öğretmenlerin öğrenci üzerinde...*” şeklinde ifade ederken my3e bunu “*en büyük sorumluluk yöneticilerin omuzlarında, yeni bir okulda birçok şeyi birden değiştirebilmek gerekiyorsa önce okulun yöneticisini değiştirmek gerekiyor. Çünkü o yöneticinin eğitime bakış açısı ne sonuçta ne elde etmek istiyor. Bunlar çok önemli şeyler. Neden böyle söylüyorum öğretmen sorumluluğu biraz daha geriden geliyor idareciye göre çünkü ilk motivasyonu yapacak olan kişi okulun idarecisidir. Bu müdür olur, müdür yardımcısı olur, komple bir ekip olarak baktığım için ben buna önce idarecilerdedir sorumluluk*” şeklinde ifade etmektedir. my5e okulların başarısındaki farklılıkların nedenlerinden birinin “yönetime güven”den kaynaklandığını belirtmiş ve bu güvensizliğin zaman içinde oluşan kötü intiba ve öğretmenlerle olan kopukluktan kaynaklandığını söylemiştir. “*öğretmenin idareciye güvenmesi lazım, idareci sahiplenmesi lazım, idarecinin kendisinin aleyhine bir şeyler yapmayacağını bilmesi lazım. Sanırım biz idareciler olarak da iyi bir intiba oluşturmadık mı? ya da idarecilerle öğretmenler odasında bir kopukluk var*” diğer taraftan okul yöneticileri, okullar arasındaki başarı farklarının oluşmasında önemli unsur olarak gördükleri kurum kültürünün, oluşmasını engelleyen unsurlardan birini öğretmenlerin ve yöneticilerin “gelecek kaygısı”ndan kaynaklandığını söylemektedir. Gerçekten “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” nin (R.G, 2015a) 48 maddesi öğretmenlerin aynı eğitim kurumunda azami çalışma süresini 12 yıla, “Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmeliği” nin (R.G, 2015b) 25. Maddesi yöneticilerin 4 yıllığına görevlendirildiğini ve aynı kurumdu en fazla 8 yıl çalışabileceğini hükme

bağlamıştır. Bu durum kurum kültürünün oluşturulmasının yanı sıra kalıcı olmasını da engelleyici bir durum olarak görülmekte ve bunu my7e “...tabi burada şunu da belirtmek lazım okulların tamamen idareci, öğretmen, öğrenci, üzerine yıkılarak değerlendirilmesi yanlış. Çünkü şu anda yaşanan süreçte bakanlığın yanlış politikalarının neticesinde öğretmenlerin gelecek kaygısı buldukları okulda, idarecilerin gelecek kaygısı bu başarıların istikrarlı bir şekilde devam etmesini engelliyor. Netice itibari ile idare bir kadro kurabilir, öğretmenlerle ortak bir nokta da buluşabilir. Bir sene bunu yapabilir ama bir sonraki sene bu kadronun aynı şekilde devam etme garantisi yok. Bu da bir negatif motivasyon sağlar” şeklinde ifade etmektedir.

Okullar arasındaki başarı farklılıklarının nedenlerinden birini myle “sosyal etkinlikler” olarak görmektedir. Sosyal etkinlikler bireyin psikomotor becerilerinin gelişmesini sağladığı gibi bilişsel ve duyuşsal becerilerinin de gelişmesinde önemli bir etmendir. myle başarı için sosyal etkinliğin vazgeçilmez bir unsur olduğunu ve bu etkinliklerin süreklilik arz etmesi gerektiğini “...yapılan etkinliklerin çeşitlendirilememesi sadece girip işte dersi anlatıp çıkılması başarıyı etkileyecektir dediğim gibi sosyal etkinlikler sürekli üzerinde duruyoruz bunların belli periyotlarla yapılması gerekmekte diye düşünüyorum” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden mby2e, md5e, my3e, my6e okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının nedenlerinden biri olarak “öğrenci profilini” görmektedir. Özellikle öğrencinin “hazır bulunuşluk” seviyesi ile “gayretinin” okulun başarısında önemli bir faktör olduğunu ve bununda okullar arasındaki farklılığın temelini oluşturduklarını belirtmişlerdir. Hazırbulunuşluğun bireyin yeni bir öğrenme yaşantısına girerken bunun gereklerine uygun özellik ve yeterliliklerinin bütünü olduğu düşünüldüğünde md5e öğrencinin hazırbulunuşluğunu “...madem eğitim beşikten mezara ise bunun çocuğun erken çocukluk dönemlerinden ailesi içerisinde geçirdiği dönemden temel eğitimde geçirdiği o süreç den başlamak lazım belki yani. Hepsini bir bütün olarak ele almak lazım. En baştan itibaren çocuk doğru hazırlanmadı ise doğru kodlarla gidilmediyse sonuçta aynı tür gibi görünen okullarda farklı sonuçlar çıkabilir” şeklinde ifade etmiştir. my3e de öğrencinin kendi başarısının yanında okulun da başarısı için öğrencinin hazırbulunuşluğunun, önemli olduğunu belirtmiş ve bunu “...önce girdi olarak bakalım bir öğrenci girdisi olarak bakıyorum. Çünkü hazırbulunuşluk düzeyleri farklı öğrenciler olabilir” şeklinde ifade etmiştir. mby2e ve my6e okullar arasındaki bu başarı

farklılıklarının nedenlerini öğrencinin gayret ve çabasının kaynaklandığını belirtmişler mby2e bunu “...şimdi öğrencilerimiz mesela buraya şu anda ziyarete geliyorlar. Biz onlara soruyoruz burası çok iyi okul diyorlar ama biz de onlara şunu söylüyoruz, burayı iyi yapan öğrencinin ve öğretmenin gayretleri...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden md2e, my1e, my8k okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının nedenlerinden biri olarak “fiziki çevreyi” görmekte olup, okulun ve çocuğun fiziki çevresinin okulun başarısı ile doğrudan bağlantılı olduğunu söylemektedir. md2e ve my1e okulun bulunduğu çevre veya okulun öğrenci aldığı çevrenin, okulun tercih edilmesinde önemli bir faktör olduğunu özellikle öğrenci velilerinin bazı önyargılarından dolayı bu konuya çok dikkat ettiklerini söylemektedir. md2e bunu “Veli belirli etiketlere bakıyor. Bundan 10 sene önce... İlkokulu bir dönüşüm sonucunda eski adından uzaklaşıp yeni adıyla hizmete girdiğinde bölgenin öğrenci yapısı buranın seçilmemesine neden oluyordu okulun bulunduğu bölgede... Esmerler var... İnsanlar çocuklarını bu okula vermemek için adres değişikliği ne kadar yapıp daha kaliteli... Daha üst düzey kültürde gördüğü okullara yönlüyorlardı. Siz... Bununla mücadele etmek zorundasınız... Çevrenin size vermiş olduğu bir hafta sizi çevre nasıl görmek istiyorsa öyle görüyor. Aslında size öyle bir şey yapıyor evet burada şunlar var onun için bu okulda çok fazla bizim öğrenci... Akademik anlamda başarı kazanamaz artı davranışsal olarak da olumsuz etkilenir. Onun için ne yapmamız lazım bizim bu okuldan uzak durmamız gerekiyor, şu okula gitmemiz gerekiyor...” şeklinde ifade etmektedir. Önyargının “yeteri kadar kanıta dayanmayan ve kolayca değiştirilemeyen, olumlu ya da olumsuz inanç ya da yargılar” (Öncül, 2000, 876) olduğu düşünüldüğünde velilerin bu ön yargıları okul seçiminde önemli bir unsur olarak görülmekte ve bu ön yargının olumsuzdan olumluya dönüşmesi ön yargının tanımından da anlaşılacağı üzere kolay da olmayacaktır. my1e de konuya okulun öğrenci aldığı çevre boyutundan bakmış özellikle bu çevredeki ailelerin öğrenciyle olan ilgisinin başarıyla endeksli olduğunu “...işte okulun öğrenci aldığı mevki noktada belki önemli olabilir. Çünkü orada ailelerin öğrenci ile ilgili olup olmamaları biraz önce değindiğimiz konu ilgili ailelerin çocuklarının olduğu bir okulla ilgisiz ailelerin çocuklarının olduğu bir okulun başarısı da düşecektir” şeklinde ifade etmiştir. my8k ise çocuğun yetiştiği çevrenin özellikle ailenin çocuk için sunacağı imkânlar ve ortaya koyacağı hedefin başarı için önemli olduğunu ifade etmiş ve bunu “Çevre önemlidir. Çocuğun bulunmuş olduğu çevre yetişmiş birey açısından imkan ve şartlar önemli

yeterince imkanı sunuluyor mu? belirli hedeflere ulaşılması için bunlar önemli. Yani bunları söyleyebiliriz.” şeklinde söylemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden mby2e, md1e, md5e, my1e, my3e, my5e, my6e, my8k, my9k okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının nedenlerinden biri olarak “öğretmen profilini” görmekte olup, md5e, my3e, my5e, my6e öğretmenlerin işini sevmesinin, programları sağlıklı uygulamasının, öğrenmedeki istekliliğinin ve hazırbulunuşluğunun okulun başarısında önemli rol oynadığını belirtirken, my1e, my8k, my1e öğretmenlerin bireysel problemlerinin, tükenmişlik sendromu yaşamalarının, yılgınlıklarının okulun başarısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. md5e ve my3e başarı için öncelikle işini seven öğretmenlerin olması gerektiğini belirtmiş, my3e bunu “öğretmenler mesleğini sevmiş, özümsemiş insanlar mıdır? Yoksa bu işi ekonomik kaygılarından dolayı yapan insanlar mıdır? Bunlar çok önemli şeyler. Bence bunlar etkiliyor sonuçları” şeklinde ifade etmiştir. my5e öğretmenin programı uygulamadaki başarısının, öğrencilerin başarısındaki farklılığı ortaya çıkardığını, bununda okullar arasındaki başarı farklarının nedeni olduğunu şu şekilde ifade etmiştir. “Bu programları çok sağlıklı uygulayan öğretmenlerinin elinden geçmiş olan öğrencilerin durumu farklı oluyor. Bu programlara gönül vermeyen veya inanmayan veya programın ne olduğunu bilmeyen öğretmenlerin elinden, tezgâhından geçmiş olan öğrenci farklı oluyor” my6e de öğretmenin gelişen çağa uygun olarak öğretme misyonu dışında öğrenme, kendini yenileme misyonunun da olduğuna vurgu yaparak bunu “öğretmenin özverili davranışı ya da daha çok dışa dönük, öğrenmeye istekli, öğretmenlerin öğrencilerin de daha öğrenmeye farklılık aşamasında hevesli olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. my1e yaşanan bireysel problemlerin öğretmenlerin başarıya odaklanmasında sorun oluşturduğunu “okulda çalışan öğretmenlerin veya yöneticilerin diğer çalışanların kendi şahsi bireysel problemleri var ise elbette ki bu çalışma hayatına yansımacaktır. Çünkü ihtiyaçlar hiyerarşisi de var ya Maslow’ un, onu da baz aldığımızda bazı şeyleri çözemediğinde de insan diğer noktalara odaklanamıyor. Sorunları olan personelin olması dediğim gibi idarecilerin olması başarıyı etkileyecektir” şeklinde ifade etmiştir. my8k “...Belki bir tükenmişlik sendromu da olabilir. Hem okulda çalışanlarda, hem yöneticilerde ya da işte bizim öğrenci potansiyelimiz belli bunun üzerine biz çıkamayız. Şeklinde bir düşünce hakim olmuş olabilir” diyerek öğretmenlerin yaşayacağı tükenmişlik sendromunun başarıyı olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Tükenmişlik “Gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” (TDK, 2011, 2397) olarak düşünüldüğünde bu sürecin

uzun süre devam etmesi beraberinde farklı olumsuzlukların ortaya çıkmasına hatta başarısızlığın kalıcı duruma gelmesine neden olabilir. Diğer taraftan my1e de my8k gibi olayı benzer bir boyuta taşımış “öğretmen yılgnlığının” başarıya engel bir durum oluşturduğunu belirtmiştir.

Okullar arasındaki başarı farklılıklarının nedenlerinden birini mby1e, mby2e, md2e, md3k, md5e, md6e my1e, my2e, my6e, my7e, my9k “okulun tercih edilme nedeni” olarak belirtmişler ve bu durumun okulun başarısı ile doğrudan bağlantılı olduğunu söylemişlerdir. Bu yöneticiler okulun tercih edilme nedeninin, başarıyı ortaya çıkaran ana unsurun olduğunu çünkü öğrencilerin kendi veya ailesinin hedefleri doğrultusunda okul tercihlerini yaptıklarını bu durumun bir sonucu olarak da bazı okulların ön plana çıktığını ve başarılı öğrencilerin de bu belirli okullarda toplandığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri öğrencilerin daha işin başında ayrışmasının okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının temelini oluşturduğunu söylemektedir. Okul yöneticileri okulun tercih edilme nedenlerini dört grupta toplamışlardır. Bunlar;

Okulun geçmişteki başarıları

Ortaya konan ürün

Reklam

Sınav sistemi, şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden md2e, md6e, my1e, my2e, my6e, my7e, my9k okulun tercih edilme nedeni olarak “okulun geçmişteki başarılarını” ifade etmişlerdir. md2e bunu “.....lisesi hiçbir zamanlisesi'nin altına düşmez. Çünkü toplumun beynine yerleşmiş algısal bir yapı var burada” şeklinde ifade ederken my1e de bunu “...bir algı oluyor. İnsanlarda diyorlar ki, insanlar o okul zaten geçmişte şöyle bir başarısı var. Bizim de çocuğumuzu oraya gönderelim...” şeklinde ifade etmiştir. Yine my7e okulun geçmişteki başarılarının, okulun tercih sebebi olmasındaki rolünü “...kâğıt üzerinde bakıldığında aynı görüyorum, ama bazı okullar buldukları yerde öne geçmişler. Zaman içinde olmuş bu. Eskinin vermiş olduğu şey bu. Mesela benim çalıştığım okul anadolu lisesi fakat dönüştürülmüş bir Anadolu Lisesi fakat... Anadolu Lisesi eskiden beri Anadolu Lisesi. Şimdi bu iki okul öğrencinin önüne geldiğinde tercih edilmesi gerektiğinde direk tercih ediliyor. Çünkü bir geçmişi var bekrauntu bu anlamda yeterli. Ama benim okulum gidemeyen tercihlerinde

kazanamayan , Lisesi'ne gidemeyen öğrencilerin tercih ettiği bir okul...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden md6e, my2e, my9k da benzer bir konuya değinmiş ve okulun tercih edilme nedeni olarak “ortaya konan ürün” ü ifade etmişlerdir. Bireyin tüm eğitim hayatı boyunca hedeflerinden birinin iyi bir meslek sahibi olmak olduğu düşünüldüğünde bu unsurun önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. md6e bunu “*tercih yaparken başarılı öğrenciler de dolayısıyla ürüne bakıyor evet bu okuldan mezun olan öğrenciler ne yapıyor? Nereye gidiyor? İş buluyor mu? Üniversite yüksek başarı sağlıyor mu? Diye o noktada başarılı öğrencileri cezbediyor*” şeklinde ifade ederken my2e ise “*... Lisesi dediğimiz zaman velilerin gözünde tıp geliyor veya başka bir Anadolu Lisesi söylediğimizde velilerin gözünde başka bir şey canlanıyor. Tabii buradaki önyargı, algı çok önemli. Bu algıyı yaratabilen liseler tercih edilebilen liseler oluyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden mby1e, mby2e, md2e, md5e, md7e okulun tercih edilme nedeni olarak “sınav sistemini” göstermişler ve sistemin öğrencileri zaten belirli okullara sınav başarılarına göre yerleştirdiğini bir nevi sınıflama yaptığını belirtmişlerdir. Yöneticiler sınava giren öğrencilerin tercih ettikleri okulların sıralamasının çoğunlukla aynı olduğunu sınavın sadece bu öğrencileri aldıkları puanlara göre, bu sıralamadaki okullara yukardan aşağı doğru yerleştirdiğini belirtmişlerdir. mby2e bu durumu şu şekilde ifade etmiştir “*...ilk defa şunu söylemek gerekir, düz bir mantıkla yaklaşırsak sizler gidiyorsunuz sınav yapıyorsunuz, ondan sonra ne yapıyorsunuz en iyileri yukarıdan aşağı dizmeye başlıyoruz. Biz 90 kişi alacağız işte bir bakıyorsunuz ki ilk 90 arkasında diğer okullar geliyor, diğer okullar geliyor. Baştan zaten sistem ne yapmaktadır bir eleme usulü yapmaktadır. Yani siz eliyorsunuz. 400 alan öğrenciyi bir başka okula 495 alanı bir başka okula gönderiyorsunuz.*” Yine aynı şekilde md2e bu durumu şu şekilde ifade etmiştir “*sınava sokuyoruz sınav sistemine karşı olan bir insan olmama rağmen sistem bunu gerektiriyor. Çocuğumuzu sınava soktuk en istesek de istemesek de tercih yaparken diyoruz ki işte... Lisesi sonra... Geçmişten gelen bir kültürümüz var... Lisesi”*

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden md2e, md6e okulun tercih edilme nedeni olarak “reklamı” göstermişler ve okulun geçmişten gelen başarılarının reklam ile desteklenmesinin veya okulun bazı konu ve alanlardaki başarılarının reklamının yapılmasının okulun tercih sebebi olmasında önemli bir unsur olduğunu söylediler. md2e

bunu “Siz bazı değişimleri meydana getirdiğiniz zaman sizin reklamınız ön plana çıkıyor ve halkımızın kendi kendine yarattığı bir reklam olayı mı diyelim... Bir başarınızı çok ulaşılamaz gösterip, en ufak bir başarısızlığınız da çok kötü... Reklamı... Yapabiliyor. insanlarda bu sözlere bakarak kendi çocuğunun okulunu...yönlendiriyor” şeklinde ifade etmektedir. Günümüz dünyasında reklamın önemi her kez tarafından bilinmekte olup bu ihtiyaca cevap verecek büyük reklam şirketlerinin kurulması bunun en büyük göstergesidir. Günümüzde en küçük ticari kuruluşların dahi bir reklam bütçelerinin olmasının yanında Televizyon, radyo kanallarının en büyük gelirlerinin reklam olduğu herkesçe bilinmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde alt amaçlarla ilgili olarak, yönetici görüşleri açısından, eğitim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile ilgili bulgular tartışılmış ve sonuçları ortaya konulmuştur. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve sonuçların ortaya konulmasında, nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların sırayla bulguları verilip üzerinde tartışma yapılmış ve sonuçları ortaya konulmuştur.

5.1.1. Okul Yöneticilerinin En Önemli Sorumluluk Alanlarını Ne Olarak Gördükleri İle İlgili Sonuçlar

Okul yöneticileri sorumluluk alanları içerisindeki en önemli sorumluluğu eğitim-öğretim olarak tanımlamışlardır. Can (2007, 229) yöneticilerin öncelikle kurumlarındaki eğitim kalitesini geliştirmesi gerektiğini, bunun da yolunun araştırmacıların da görüş birliğine vardığı üzere, eğitim ve öğretim ile ilgili faaliyetlere öncelik vermekten geçtiğini söylemektedir. Eğitim ve öğretim kavramları her ne kadar günlük yaşamda birbirleri yerine kullanılsa da aslında birbirinden bağımsız iki kavram olmakla birlikte birbirini tamamlayan iki unsur olmaları bu kavram kargaşasını yaratmaktadır. Öğretim kavramı daha çok kişinin akademik gelişimine vurgu yaparken eğitim kavramı bunun yanında kişilik gelişimine de vurgu yapar. Aktepe ve Buluç (2014) yılında yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin eğitim öğretim süreci ile yeterince ilgilenmediklerini ortaya koymuştur. Diğer taraftan Koçak ve Helvacı (2011) yılında yaptığı çalışmada okul müdürünün en düşük düzeyde etkili olduğu boyutun öğretim liderliği olduğunu ortaya koyarken, Küçük ve Polat (2013) yılında yaptıkları çalışmalarında, yöneticilerin kendi eğitim anlayışları olarak ortaya koydukları çalışmaları, öğretime ilişkin kalıplaşmış pratikler olarak tanımlamış ve bunlardan birkaç tanesini, öğretmen, öğrenci, veli istekleri, öğrencilere kıyafet seçimi, öğretmenlerin sosyal etkinlik düzenleme istekleri olarak sıralamıştır. Karatay' ın (2011) yılında yaptığı çalışmada ise ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışının, derslerin zamanında başlamasını ve bitirilmesini sağlama

olarak belirtmiştir. Sağır ve Emişoğlu' da (2013) yılında yaptıkları çalışmada okul yöneticilerin en fazla sorunu “eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Tüm bunların işığında okul yöneticileri en önemli sorumluluk alanlarını eğitim ve ğretim görmelerine rağmen, uygulamada bunu gerçekleştirememektedir. Turan ve Yalçın (2015) yılında yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin yapmak istediği işler ile yaptıkları işler arasında büyük uçurumlar olduğunu söylemiş ve okul müdürlerinin okulla ilgili tüm işlerle uğraşmasının, onu asli işlerinden uzaklaşmasına neden olduğunu belirtmiştir.

5.1.2 Eğitim Programlarının Uygulanmasındaki Sorumluluk İle İlgili Sonuçlar

Eğitim programlarının uygulanmasında yöneticiler, birinci sorumluluğu öğretimde görmekte iken ikinci sorumluluğu kendilerinde görmektedir. Yöneticilerin sorumluluğu öğretimde görmelerinin sebeplerine bakıldığında ne çıkan iki unsur görülmektedir. Bu unsurlardan birincisi öğretmenin “uygulayıcı, programların uygulanmasında etkin rol oynaması” iken ikincisi “birebir iletişim” kurmasıdır. Özellikle ğretmenin uygulayıcı rolü yöneticilerin üzerinde en çok durduğu unsurdur. Diğer taraftan yöneticiler öğretmenlerin bu uygulayıcı rolünün, kazanımların öğrenciye yerleştirilmesinde de etkin rol oynamalarına sebep olduğunu söylemektedir. Ornstein ve Hunkins (2014, 372) “ğretmenlerin, programların uygulanmasında aktif katılımcılar olarak görülmesi gerektiğini” belirtirken, Ornstein ve Hunkins (2014, 33) ğretmenlerin eğitim programlarında etkin rol almalarını, “*programın devamlılığını, bütünlüğünü ve konu ile seviyeleri arasındaki birliği sağlamanın garantisi*” olarak görmektedir. Diğer taraftan Havinghurst ve Neu-Garten (1967 akt. Demirel, 2006, 192) ğretmenlerin rollerini yedi başlık altında toplamıştır. Bu rollerden birini de “ğrenmeyi sağlama” olarak tanımlayarak bu rolün öğretmenin en önemli rollerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Yöneticilerin sorumluluğu öğretimde görmesinin en önemli ikinci nedeni olarak görülen “birebir iletişim” ise öğretmenle ğrenci arasında oldukça fazla görülen bir etkileşim şeklidir. Programların uygulanmasında uygulayıcı rolünü üstlenen ğretmen bunu birebir iletişimle gerçekleştirir. Yöneticiler acısından bu durum, programların uygulanmasında öğretmenlerin üzerine daha fazla sorumluluk yüklenmesine neden olmaktadır. Oğuzkan'da (1982, 45) eğitim ğretim süreçlerinin en önemli unsurlarından biri olan sınıf içi etkinliklerin gerçekleşmesinde, iletişimin önemini “*sınıf içi etkinliklerin yönetimi de, geniş anlamda, ğretmen ile ğrenci arasında geçen bir iletişim işidir*” şeklinde ifade ederken

Güneş (2013, 83) yapılandırıcı yaklaşımda, öğrenmenin merkezinde iletişimin olduğunu ve iletişimin öğrencinin zihinsel becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığını söylemektedir. Birebir iletişimin temelinde her ne kadar karşılıklı konuşma görülse de, bu sürecin içinde, neyi nasıl söyleyeceğimizden, kişinin mesajı anlayıp anlamadığının kontrolüne kadar, birbiri içine girmiş unsurlar da bulunur. Bu unsurlar arasındaki bağlantının gücü birebir iletişimin kalitesini ortaya koyar.

Eğitim programlarının uygulanmasında yöneticiler, öğretmenden sonra en önemli sorumluluğu kendilerinde görmekte birlikte, özellikle iki sorumluluk üzerinde birleştikleri görülmektedir. Bunlardan bir tanesi yöneticilerin “Denetleme” sorumluluğu iken ikincisi “Eğitim programlarının uygulanmasında liderlik etme” sorumluluğudur. Yöneticiler bu sorumluluklar içinde en çok “denetleme” sorumluluğu üzerinde durmakta ve iki tür denetimden bahsetmektedir. Bunlardan bir tanesi programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenin denetimi iken, ikincisi programın uygulaması esnasında ortaya çıkan programdan kaynaklı sorunların denetimidir. Ayrıca bu denetimler sonucu ortaya çıkan bulguların üst kademelere iletilmesi yöneticiler için ayrı bir sorumluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Ornstein ve Hunkins (2014, 372) programın uygulama süreçlerinin mutlaka denetlenmesi gerektiğini bu denetimin hem öğretim biçimi hem de içerik yönetimi olarak yapılması gerektiğini söylemektedir. Diğer taraftan ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin (R.G, 2013) 78. maddesi Müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemekte olup bu maddenin 4/d fıkrasında “öğretmenlerin performanslarını arttırmak amacı ile her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur” ifadesi bulunmaktadır. Okul müdürü bu maddede geçen yetkisini kullanarak bir yandan programın içeriği kontrol ederken, diğer yandan da öğretim biçimini kontrol eder. Şişman (2014, 93) öğretmen performansının değerlendirmesinin birbirine bağlı iki unsura bakılarak yapılabileceğini söylemekte, bunlardan birini öğretmenin etkili öğretim yapabilmesi için gereken bilgi ve beceriye sahip olup olmadığının tespiti, ikincisinin ise bu bilgi ve beceriye sahip olan öğretmenin bunları öğretim süreci içerisinde ne düzeyde kullandığının belirlenmesi olarak ifade etmektedir. Yöneticilerin programların uygulanmasında öğretmenden sonra sorumluluğu kendilerinde görmesinin en önemli ikinci nedeni olarak “Eğitim programlarının uygulanmasında liderlik etme” rollerini göstermişlerdir. Okul yöneticileri program liderliğinin, içerisini doldururken de öncelikle uygulanacak programı çok iyi bilmeleri gerektiğine vurgu yaparken, liderlik rollerinin kendilerine yüklediği diğer bir sorumluluğu da okulun vizyon ve misyonunun belirlemek olarak ifade etmişlerdir. Ancak

araştırmanın nicel kısmındaki bulguların analizleri, yöneticilerin eğitim programlarının uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve programların uygulama süreçlerine de yeterli zamanı ayırmadıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma konusu ile ilgili literatür incelendiğinde benzer bulgulara ulaşılmış olup, yapılan araştırmalar yöneticilerin programların uygulanması süreçlerine oldukça az zaman harcadıklarını göstermesinin yanında, programlar hakkında yeterli bilgiye de sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Dağdelen, 2014; Güven 2009; Aktepe ve Buluç, 2014). Diğer taraftan eğitim programlarının planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi konusunda birçok ortaokul müdürünün, öğretmen ve diğer personele bel bağlamaları Ornstein ve Hunkins (2014, 34), yöneticilerin programların uygulanmasındaki liderlik rolleri ile ters düşmektedir. Ayrıca Şahin 'in (2007) yılında yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin vizyon ve misyon geliştirme gibi okulun gelecekteki yerini ve etkisini belirleyecek çalışmalara fazla zaman ayırmadıklarını, bunun yanı sıra okul gelişim stratejileri gibi unsurlara ise araştırmada hiç değinmediklerini ortaya koymuştur.

Tüm bunların ışığında öğretmenlerin uygulayıcı rolleri ve programları uygularken ki öğrenci ile kurdukları yoğun iletişim ve etkileşim, eğitim programlarının uygulanmasında birinci sorumluluğun kendilerinde olmasını sağlamıştır. Diğer taraftan yöneticiler eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluklarının farkında olmalarına rağmen, bunları gerçekleştirmede özellikle bilgi ve zaman boyutunda sıkıntılar yaşadıkları, kısaca teoriyi uygulamaya dökemedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler her ne kadar programların uygulanmasındaki ikinci sorumluluğu kendilerinde görse de, programların uygulanmasındaki liderliği sağlamanın yollarını bulamadıkları sürece, bu sorumluluğun içini dolduramayacaklardır.

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Uygulanması Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılımlarını Engelleyen Unsurlara İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması süreçlerine, katılım düzeylerine bakıldığında, “kısmen” süreçlere katıldıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulama süreçlerine katılım düzeylerini, öğretim ve öğretim dışındaki süreçler olarak incelemek, daha net sonuçlara ulaşmakta yardımcı olacaktır.

Okul yöneticilerinin öğretim süreçleri konusundaki uygulamalarının temelinde ‘öğretim liderliği’ yatmaktadır. Erdoğan (2000,164) okul yöneticisinin sorumluluklarını,

öğretim lideri çerçevesinde tanımlamış ve okul yöneticisinin asıl görevlerinin programların geliştirilmesi, planlanması olmasının yanında bilgi, değer ve davranışların öğrencilere öğretimle kazandırılması ve değerlendirilmesi olduğunu ifade etmiştir. Waldron, Mcleskey ve Redd (2011) yılında yaptığı çalışmalarında başarılı bir okulun oluşmasında müdürün üstlendiği rolü ve bu rolün okulu diğer okullardan nasıl farklı kıldığını ortaya koymuş ve bu okulu farklı kılan üç unsuru sıralamıştır. Bu üç unsur incelendiğinde özünde, okulun belirlediği “tüm öğrencileri kapsayacak tek şekilde yüksek başarı” vizyonu ve bunu gerçekleştirecek “müdür, öğretmen ve kaynak” misyonu bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan Valenti (2010) yılında yaptığı araştırma da müdürün üç en önemli liderlik sorumluluğu olduğunu tespit etmiş ve bunlardan birini, "*okul öğrenme etkinlikleri ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerinin gözlemlenmesi*" olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki; okulların etkili, öğrencilerin başarılı olması, okul yöneticilerinin, sergileyecekleri “öğretim liderliği” rollerine bağlıdır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim programları konusundaki bilgi ve zaman yetersizlikleri öğretim programları içinde geçerli bir unsundur. Çünkü eğitim programları, öğretim programlarını da kapsayan genel bir çerçevedir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin “her çocuğa eğitim ihtiyacına odaklanacak şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlama” ve “eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenleme”, süreçlerine katılım düzeylerinin de az olması, yöneticilerin “öğretim liderliği” kavramını tam yapılandıramadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Çünkü bunlardan birincisi öğrencinin ilgi istek ve kabiliyetleri doğrultusunda gelişmesini sağlarken, ikincisi öğretmen kalitesini arttırarak okulu geleceğin etkili okulları içinde yer almasını sağlar.

Okul yöneticilerin öğretim programları dışındaki süreçlerde yaptıkları çalışmalar incelendiğinde, öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunacak çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacak çalışmalar ve kurum kültürü çalışmalarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin, öğretim programları dışındaki süreçlere katılım düzeylerini ölçmeye yönelik anketteki, 24 soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, yöneticilerin özellikle eğitim öğretim ile dolaylı ilgisi bulunan süreçlere ve etkinliklere katılımlarının oldukça az olduğu görülürken sosyal etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (R.G, 2008) sosyal etkinliği, “öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları ile her türlü gezi, yarışma, yayın, gösteri, tiyatro, spor, münazara ve benzeri diğer etkinlikler” olarak tanımlarken, bu

yönetmeliğin amacının da, ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Başaran (2008, 338) sosyal etkinlik kavramına daha farklı bir çerçeveden bakmış ve sosyal etkinlik kavramı yerine “eğitsel etkinlik” kavramını kullanmış olup bu etkinlerin, öğrenciye bir yandan kendini yönetme becerisi kazandırırken bir yandan da demokratik yaşama hazırlayabileceğini, kültürel değerleri benimsemesini sağlarken yeni değerlerde geliştirebileceğini söylemektedir. Diğer taraftan bu değerler ile davranışların elde edilebilmesi, bu faaliyetlerin düzenli ve planlı bir şekilde yapılmasını gerektirmektedir Bilen (2014, 197). Araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının öğretim programları dışındaki süreçlerinde yapılan çalışmaları 10 başlık altında toplamalarına rağmen, özellikle “sosyal etkinlikler” konusunda yoğunlaştıkları görülmektedir. Yöneticilerin yaptıkları sosyal etkinlikler “Sportif faaliyetler” ve “Kültürel faaliyetler” olarak iki gruba ayrılabilir. Özellikle kültürel faaliyetlerin, sportif faaliyetlere nazaran daha fazla hazırlık, maliyet ve sergilenecek mekân gerektirmesi, bu tür faaliyetlerin yapılmasında önemli bir engel oluşturmakta, bu da yöneticilerin sportif faaliyetlere yönelmelerine neden olmaktadır. Son yıllarda bocce, badminton, gibi isimleri yeni yeni duyulan sporların okul bahçelerinde bile oynanması, bunun en önemli göstergesi olarak görülebilir. Diğer taraftan özellikle ilkokullarda çocukların yaşlarının küçük olması, sportif faaliyetlerin yapılmasında önemli bir sorun teşkil etmekle birlikte, bu durum sportif faaliyetler yerine eğitici oyunların ilkokullarda tercih edilmesine neden olmaktadır. Sosyal faaliyetlerden sonra yöneticilerin özellikle üzerinde durduğu diğer bir etkinlikte “projeler”dir. Son yıllarda bilimsel düşüncenin yeni nesillere kazandırılmasının yanı sıra bilimin günlük hayatla kullanılmasını amaçlayan ve TÜBİTAK ile milli eğitim bakanlığının işbirliği ile yapılan, “bilim fuarları”, öğrencilerin başka ülkelerin kültürleri ile tanışmasını sağlayan “comenius projeleri”, okulların yetişkinler içinde bir eğitim merkezi olmasını sağlayan “okullar hayat olsun projesi” okullar arasında oldukça yaygınlaşmıştır. Bu projeler öğrencileri özellikle okullardaki kulüp çalışmalarının artık monotonlaşan aktivitelerinden kurtarmış, kendi bilgi ve becerilerini test etme olanağı sunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan okul yöneticileri öğretim programları dışında yapılan bu çalışmaların, öğrencinin akademik başarısına da katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin akademik başarıya dönük, ifade ettikleri bu katkılar 12 başlık altında toplanmakla birlikte özellikle öğrencinin, sorumluluk bilincinin gelişmesine, kendini hem derslerde hem de sosyal ortamda daha rahat ifade etmesine, monotonluktan kurtularak motivasyon

sağlamasına yönelik katkılar, üzerinde en çok durulanlardır. Başaran ise (2008, 339) öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada, eğitsel etkinlerin, eğitim programlarının önemli bir parçasını oluşturduğunu ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması süreçlerine katılım düzeyleri, öğrencilerin öğrenim yaşantılarının kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biri olup, eğitimin amaçlarına ulaşması bu yaşantının içeriğinin nitelik ve çeşitlilik yönünden zenginleştirilmesine bağlıdır. Okulların yaşatılmasında, geliştirilmesinde ve geleceğe hazırlanmasında birinci derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin, bu sorumlulukların bilincinde olması ve programların uygulaması süreçlerine planlamadan başlayarak aktif olarak katılması gereklidir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri en önemli sorumluluk alanlarını eğitim-öğretim olarak görmeleri yanında ayrıca eğitim programlarının uygulanmasında da sorumluluklarının olduğunu söylemelerine rağmen, programların uygulanması süreçlerine aktif olarak katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin bu süreçlere katılımlarını engelleyen en önemli unsurların başında, “bürokratik işlerin fazlalığı” geldiğini görülmektedir. Gaston (2005) yılında yaptığı çalışmada, müdür yardımcılarının Virginia eyaletinde tanımlanmış 38 görevinin bulunmasına rağmen, bu görevlerinin dışında 15 tane daha farklı görevi yerine getirdiklerini ortaya koymuş ve bu durumun müdür yardımcılarının yasalarda belirtilen görevlerine yeterli zamanı ayıramamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin’in (2007) yılında yaptığı çalışmada okul müdürlerinin mesai saatleri içerisinde harcamış oldukları zamanın büyük bir bölümünü eğitim-öğretim dışındaki faaliyetlere harcadığı bulgusuna ulaşmış ve bu oranı %72 olarak vermiştir.

Günümüz şartları her ne kadar yöneticilere çok fazla ve farklı görevler yüklese de unutulmaması gereken tek ve en önemli görev, eğitim ve öğretim süreçlerinin kaliteli ve sorunsuz yürütülmesidir. Bu nedenle okul ortamında yapılan tüm işlerin eğitim ve öğretimin sorumsuz yapılması ve kalitesinin artırılmasına odaklanması gerekir.

5.1.4. Okul Yöneticilerinin Gözünden, Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini Yöneticiler ve Öğretmenler Açısından Olumsuz Etkileyen Faktörlere Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanması sürecini yöneticiler ve öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörlerin, birinci sıralarına “Eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarını” koymuşlardır. Okul

yöneticileri programların uygulanması sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin ikinci sırasında, kendileri için “Eğitim programlarının uygulanmasında, öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayırlamamasını” görürken öğretmenler için “eğitim programlarına yönelik olumsuz algılarını” görmektedir. Diğer taraftan “Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersiz olması” ile “Eğitim programlarının uygulanmasında öğeler arasındaki koordinasyonun sağlanamaması” uygulama sürecini yöneticiler açısından olumsuz etkileyen diğer iki önemli unsur olarak görülmektedir.

Yöneticilerin programlarının uygulanması sürecini hem kendileri hem de öğretmenler için olumsuz etkileyen faktörlerin, birinci sırasın da “Eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarını” görmeleri, günümüz yöneticilerinden beklenen liderlik misyonlarıyla uyuşmayan bir unsurdur. Kaldı ki araştırmaya katılan okul yöneticileri en önemli sorumluluk alanlarını “eğitim-öğretim” olarak belirtmişler ve “eğitim programlarının uygulanmasında liderlik etme” rollerini göstererek programlarının uygulanmasındaki ikinci sorumluluğu kendilerinde görmüşlerdir. Diğer taraftan araştırmaya katılan okul yöneticileri “eğitim programlarının uygulanmasında liderlik etme” rollerinin içerisini doldururken de, özellikle öğretmenlere programlar konusunda rehberlik edebilmek için programları çok iyi bilmeleri gerektiğine de vurgu yaparken öğretmenin program konusundaki bilgisinin de öğrencinin yetiştirilmesinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Bilgi kavramının “ *bilmenin ya da öğrenmenin sonucu olan ve insan anlığında yer almış bulunan olgular, doğrular, ilke ve olaylar*” (Öncül, 2000, 163) olduğu düşünüldüğünde bilginin, uygulanacak tüm eylemlerin kuramsal temelini oluşturduğu görülür. Bu kuramsal temelin yetersizliği, önce uygulanacak sürece, sonrada da ulaşılmak istenen hedefe yansıyacaktır.

Okul yöneticileri, programın uygulama süreçlerinde yöneticileri olumsuz etkileyen diğer bir unsur olarak “Eğitim programlarının uygulanmasında, öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayırlamamasını” görmelerine rağmen, gerek araştırmanın nicel kısmında yöneticilerin öğretim programı dışındaki süreçlerde yaptıkları çalışmalara dair sorulara verdikleri cevaplar, gerekse de araştırmanın nitel kısmında yöneticilerin öğretim programı dışındaki süreçlerde yaptıkları çalışmaların, çeşitliliği ve fazlalığı, yöneticilerin öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayırdıklarını

göstermekle birlikte “yeterlilik” kavramının göreceliliği buradaki çelişkinin kaynağı olarak görülebilir.

Programın uygulama süreçlerinde “Kullanılacak materyallerin yetersiz olması” yöneticileri olumsuz etkileyen diğer bir faktör olarak ortaya çıkmakla birlikte, araştırmanın nitel kısmında da programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan biri “materyal ve kaynak eksikliği” olarak görülmektedir. Diğer taraftan yöneticilerin materyal eksikliğini özellikle öğretim programları doğrultusunda ifade etmelerine rağmen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 53. Maddesi (R.G, 1973) “*Milli Eğitim Bakanlığı kendisine bağlı eğitim kurumlarının eğitim araç ve gereçlerini, gelişen eğitim teknolojisine ve program ve metotlara uygun olarak sağlamak, geliştirmek, yenileştirmek, standartlaştırmak, kullanılma süresini ve telif haklarını ve ders kitabı fiyatlarını tespit etmek, paralı veya parasız olarak ilgililerin yararlanmasına sunmakla görevlidir.*” hükmü doğrultusunda, ders kitaplarının öğrencilere ve öğretmenlere ücretsiz verilmesi ve F.A.T.İ.H projesi, milli eğitim bakanlığının öğretime dönük projeleri olarak görülebilir. Tüm bunlara rağmen sınav merkezli sistemin akademik başarıyı daha ön plana çıkararak bunu sürekli arttırmaya dönük beklentileri, materyal yetersizliklerinin kaynağı olarak düşünülebilir.

Okul yöneticileri bu süreç boyutuna yansıyan olumsuzluklardan birini “Eğitim programlarının uygulanmasında ögeler arasında koordinasyonun sağlanamaması” olarak ifade etmişlerdir. Koordinasyon “ belli bir amaca ulaşmak için türlü işler arasında bağlantı, ilişki, düzen ve uyum sağlama” (TDK, 2011, 824) olarak ifade edildiğinden, eğitimin hedeflerine ulaşılması için yöneticilerin bu süreçlerde yaşanacakları çok iyi analiz etmesi ve gerekli koordinasyonu sağlaması gerekir. Diğer yandan eğitim programlarının uygulanmasında ögeler arasında koordinasyonun sağlanması için hem “yönetimsel süreçlerin” hem de “işlevsel süreçlerin” kesintisiz ve koordineli bir şekilde yürütülmesi gereklidir. Kaya 1993 akt Erdoğan (2000, 85) yönetimsel süreçleri; sorun çözme, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, değerlendirme olarak sınıflarken işlevsel süreçleri; öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri, okul işleri olarak sıralamıştır. Waldron, McLeskey, Redd (2011) yılında yaptıkları çalışmada, sıradan bir okulda da etkili ve kapsayıcı programlar geliştirilebileceğini, bunun için dışarıdan uzman yardımı, gereğinden çok kaynak vb. unsurların ille de gerekli olmadığını, gerekli olanın kaynakların etkili kullanımı, öğretmenlere verilen yüksek kalitede mesleki gelişim imkanları ve iyi bir veri sistemi olduğunu söylerken, bunu gerçekleştirecek kişinin de ortak vizyon

oluşturmada, desteklemede ve uygulamada liderlik edecek istekli ve donanımlı bir müdür olduğunu ifade etmektedirler. Diğer taraftan eğitim programların uygulanmasında en önemli sorumluluğu sahip olarak görülen öğretmenlerin “uygulayıcı” rolleri “eğitim programlarına yönelik olumsuz algıları” nedeniyle, uygulamada sorunlar ortaya çıkmasına, öğrenme-öğretme süreçlerinde programdan istenen verimin alınmamasına sebep olabilir. Aykaç ve Çelik (2014, 331) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, eğitim programını, çoğunlukla “dış görünümü iyi ama içi boş nesne” olarak tanımlamaları yanında “arızalı çalışmayan bir alete” benzettiklerini ifade etmektedir.

Tüm bunların ışığında yönetici ve öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, mevcut bilginin programın süreçleri içinde, tüm içerikle birlikte koordine edilmesi ve uygulayıcı rolüne sahip öğretmenler tarafından benimsenmesi, programın başarısı için önemlidir.

5.1.5. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Uygulanması Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar, Sorunların Tespit ve Çözüm Şekilleri, Çözümde Destek Alınan Kişi Ve Kurumlara Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasında karşılaştıkları sorunları dokuz başlık altında toplamalarına rağmen, sorunların “Uygulayıcılardan kaynaklı problemler”, “bölgesel ve sosyokültürel farklılıklar”, “öğrenciden kaynaklı problemler” üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Uygulayıcılardan kaynaklı problemlerin en çok “öğretmenden” kaynaklandığı, özellikle “öğretmenlerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememesi” en büyük sorun olarak görülmektedir. Araştırmada, eğitim programlarının uygulaması sürecini, öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörlerin başında “Eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları” geldiği düşünüldüğünde bunun nedeninin “öğretmenlerin programların uygulanması konusunda iyi yetiştirilememesi” olduğu söylenebilir. Öğretmen kavramı çoğu zaman “öğreten” kavramı ile karıştırılsa da aslında ikisi de farklı kavramlardır. Erden (1998, 21) bu ikisi arasındaki farkı, öğretmenin düzenlediği yaşantılar gelişi güzelken, öğretmenin ki formaldır şeklinde ifade etmektedir. Formal eğitimin temelinde “eğitim programı” yatmakta olup tüm öğrenme-öğretme süreçleri eğitim programı doğrultusunda gerçekleşir. Bu nedenle öğretmenlerin programlar hakkında yeterli donanıma sahip olması, ulaşılmak istenen hedefler için önemlidir. Erden’de (1998, 27) öğretmenlik mesleğinin icra edilebilmesi için iki önemli unsur

üzerinde durmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenin, alanında da uzman olması iken ikincisi eğitim bilimleri alanında ortaya çıkan kuram ve ilkeleri bilmesidir. Gündoğdu ve Silman' da (2007, 261) “*etkili öğretmenlerin, aynı zamanda etkili öğrenenler*” olduğunu söylerken etkin bir öğretimin, program analizine dayandığını, bunun içinde öncelikle öğrencilerin nasıl öğrenebileceğinin belirlenmesi, sonraki aşamada da bu doğrultuda gerekli planlamanın yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin programların uygulanmasında, üzerinde durduğu en önemli sorunlardan biride “bölgesel ve sosyokültürel farklılıklar” olduğu görülmektedir. Programlar hazırlanırken bölgesel farklılıklara, sosyokültürel farklılıklara, ekonomik yapıya, coğrafi yapıya dikkat edilmemesinin, programların uygulanabilirliği yanında işlevselliğini de olumsuz etkilemekle birlikte, eğitim sisteminin sınav odaklı olması bu farklılaşmanın yapılmasını imkânsız hale getirmektedir. Programların pilotlandığı bölgelerin seçiminde gösterilecek titizlik ve çeşitlilik, uygulamada yaşanacak sıkıntıları azaltılmasını sağlayacak bir önlem olarak görülebilir. Araştırmaya katılan yöneticilerin programların uygulanmasında, üzerinde durduğu en önemli sorunlardan biride “öğrenciden kaynaklı problemler” olduğu görülmektedir.

Yöneticiler için “öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi” programların uygulanmasında öğrenciden kaynaklı önemli bir sorundur. Mevcut sistemde öğrencilerin orta öğretimden itibaren sınava tabi tutularak, akademik başarıları doğrultusunda ayrışması, belli öğrencilerin belli yerlerde toplanmasına neden olmaktadır. Hazırbulunuşluk bireyin sonraki öğrenmelerine zemin hazırlayacağından dolayı belli yerlerde toplanan bu öğrenciler akademik yönden başarılı olurken diğer öğrenciler aynı başarıyı gösterememektedir.

Tüm bunların ışığında öğretmenlerin, alan bilgilerini, olumlu iletişim ve kişisel özellikleri ile birleştirip, öğrenme-öğretme kuram ve ilkelerinden yararlanarak öğrenciye sunması, öğrencinin de programın hedefleri doğrultusunda hareket etmesi etkili bir öğrenme ortamını hazırlayacaktır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şekillerini “Toplantılar” ve “geri dönütler” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel kısmında, yöneticilerin özellikle “toplantılar” üzerinde durdukları ve okullarda amaçları farklı olarak yapılan toplantıların, sorunların tespitinde en önemli rolü oynamasının yanında, sıkça da yapıldığı

görülmektedir. Öncül (2000, 1057) toplantıyı “birbirini görüp işitecekleri büyüklükteki bir yerde, birden çok insanın belli bir amaç için buluşması, bir araya gelmesi, birleşimi, oturumu” şeklinde ifade ederken toplantının üç önemli unsuru üzerinde durmuştur. Bunlardan birincisi toplantının “amacı” iken ikincisi toplantıya katılan kişilerin “ görsel ve işitsel teması” üçüncüsü ise bu temasın sağlanacağı büyüklükteki bir “ortam” dır. Açıkalın (1998, 93) toplantıların, okulda yaşanan problemleri çözmek, öğrenme süreçlerini iyileştirmek maksadıyla, okulun amaçlarına yönelik olarak yapılması gerektiğini ifade ederken, toplantıların sadece yönetmelikten kaynaklanan zorunluluktan dolayı yapılmaması gerektiğini söylemektedir. Toplantılar her ne kadar amaç ve yapıma biçimlerine göre çeşitlilik gösterse de genelde içerisinde, danışma, öğrenme, bilgi alış veriş, sorunları saptama ve çözüme, karar alma unsurlarını bulundurur. Araştırmaya katılan yöneticiler, programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespitinde özellikle beş toplantıya vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu toplantıların ortak yönü okullarda yapıma sıklığı ve katılımın fazlalığıdır. Bu durum bir yandan sorunların daha erken tespit edilmesini sağlarken, diğer taraftan daha geniş bir yelpazede sorunların belirlenmesine olanak tanır.

Diğer taraftan okul yöneticileri, programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit şekillerinden birini de veliler, öğretmenler ve öğrencilerden elde edilen “geri dönütler” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Geri dönütün en önemli özelliği, istenenle, beklenen arasındaki farkı net olarak ortaya koymasının yanında, hiçbir aktarıcıya ihtiyaç duyulmadan, verilere hızlı ve ilk kaynaktan ulaşılmasını sağlamasıdır. Bu özelliği programlarda karşılaşılan sorunların çözümünü de oldukça hızlandıran bir unsur olarak görülebilir.

Tüm bunların ışığında programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespitinde öne çıkan bu iki unsurun, ortak özelliği iletişimdir. Gerek toplantılarda, gerekse geri dönütlerde kullanılacak etkili iletişim, programlarda karşılaşılan sorunların tespitini hızlandıracağı gibi çözümünü de hızlandırır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözüm şekillerini “Toplantılar” ile “Karşılıklı iletişim” olarak görürken, araştırmanın nicel kısmı için ise “İl milli eğitim müdürlüğünden görüş istemek” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Yöneticiler toplantıları, programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların hem tespit, hem de çözüm şekli olarak da değerlendirmektedir. Bu

değerlendirmenin temelinde toplantıya katılanların ortak bir amaç etrafında toplanmaları ve sadece o amaca odaklanmaları yatmaktadır. Amaca odaklanma, sorunların tespitini kolaylaştırdığı gibi çözümünü de kolaylaştırır.

Yöneticilerin programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözüm şekillerinden biri olarak gösterdikleri “ karşılıklı iletişim”, ise bu araştırmada, programların uygulanmasındaki sorumluluğun öğretmende görülmesinde, öğretim programları dışındaki süreçlerde yapılan çalışmaların akademik başarıya katkısında, eğitim programlarının uygulanması sürecinde öğrencinin rolünde, karşımıza çıkan belirleyici bir unsur olmakla birlikte tüm eğitim-öğretim programlarının içerisinde yer alan temel bir unsurdur. Diğer taraftan yöneticilerin “İl milli eğitim müdürlüğünden görüş istemeleri” eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olmaktan ziyade, mevcut mevzuattan kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik olabilir.

Tüm bunların ışığında programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünün temelinde, bir amaç etrafında toplanan tüm paydaşların etkili ve karşılıklı bir iletişim içinde olmaları yatmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde destek aldıkları en önemli kurumu “Üniversiteler” olarak ifade etmektedir. Yöneticilerin üniversitelerle olan işbirliğinin temelinde seminerler, konferanslar, projeler ve lisansüstü eğitimin olduğu görülmektedir. Erdoğan (2000, 182-183) uzun yıllar üniversitelerle okullar arasında bir kopukluğun olduğunu, ancak 1998 yılında yükseköğretim kurumu tarafından geliştirilen bir proje ile okullar ile üniversitelerin arasında etkili bir ilişkinin kurulduğunu, bu projenin de eğitim fakültesi öğrencilerinin okullarda staj yapma uygulaması olduğunu söylemektedir. Özellikle son yıllarda ülke genelinde üniversite sayısının artması, eğitim alanında yaşanan hızlı gelişmenin merkezinde bulunan üniversitelerin, bilgi ve birikimlerini, okullarla paylaşmasını kolaylaştıracak bir etken olarak görülebilir. Diğer taraftan eğitim programlarının uygulanmasında en önemli sorumluluktan birine sahip olan okul yöneticileri, yüklenmiş oldukları “Eğitim programlarının uygulanmasında liderlik etme” rolleri gereğince kendilerini programlar konusunda sürekli geliştirmek zorunda oldukları düşünüldüğünde Üniversitelerin “lisansüstü eğitimleri” bu talebe cevap verebilir. Ayrıca yöneticiler ve öğretmenler açısından, eğitim programlarının uygulanması sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin ilk sırasında gelen “Eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip

olmamaları” yine üniversitelerin sunacağı lisansüstü eğitim yardımı ile çözülebilecek bir sorun olarak görülebilir.

Tüm bunların ışığında en önemli sorumluluk alanlarını eğitim-öğretim olarak tanımlayan okul yöneticilerinin, bu sorumluluğunu yerine getirilmesi kendi bilgi, beceri ve yetkinliğinin artmasına bağlı olup, bunu sağlayacak kurullarda öncelikle üniversitelerdir.

5.1.6. Okul Yöneticilerine Göre, Öğrencinin Eğitim Programlarının Uygulanmasındaki Sorumluluklarının Neler Olduğu ve Bu Sürece Daha Verimli Katılması İçin Yapılması Gerekenlere Dair Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul yöneticileri öğrencinin eğitim programlarının uygulanmasındaki sorumluluklarını on bir başlık altında toplamalarına rağmen, sorumlulukların “Programın önemini kavramalı”, “sorumluluklarını bilmeli”, “çalışmayı sevmeli” üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Yöneticilerin bu üç sorumluluğa yönelik ifadeleri incelendiğinde öğretim programlarına diğer bir deyimle akademik başarıya vurgu yaptıkları söylenebilir. Öğrencinin ne öğreneceği yanında nasıl öğreneceğini, değerlendirilirken kendinden neler isteneceğini bilmesi, uygulanan programın başarısı için önemlidir. Fidan (1996, 207) okullarda öğrenmenin oluşumuna etki eden unsurlardan birini “*Öğrencinin ortaya konan öğrenme durumunu, düzenlenmiş yaşantıları kavrayabilme ve anlaya bilme gücü*” olarak ifade etmektedir. Şişman’da (2014, 83) programların uygulandığı eğitim kurumları olan okullara vurgu yapmış ve etkili okullarda öğrencinin okulun amaçlarını bildiğini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin, programın uygulanmasında öğrencinin sorumluluklarından birini de “sorumluluklarını bilmeli” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinin (R.G, 2014b) 52. Maddesi ve ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin (R.G, 2013; R.G, 2014c; R.G, 2015c) 157.maddesi öğrenciden beklenen davranışları ve uyacakları kuralları düzenlemektedir. Bu davranışlar incelendiğinde, öğrencinin öğretim programlarına dair sorumluluklarının yanında, eğitim programının diğer süreçlerine dair sorumluluklarını da kapsadığı görülmektedir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin programın uygulanmasında öğrencinin sorumluluklarından birini de “çalışmayı sevmeli” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu sorumluluk tamamen öğrencinin akademik başarısına odaklanması ile ilgili bir sorumluluk olup, sınav merkezli sistemler bu sorumluluğu, öğrenci için daha önemli bir konuma getirmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanması süreçlerine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenleri “programları öğrenci isteklerine göre düzenlemek” ve “oryantasyon çalışması” olarak iki başlık altında topladıkları görülmektedir. Yöneticilerin, özellikle programların öğrenci istekleri doğrultusunda hazırlanmasının, programın süreçlerine, öğrencinin daha aktif katılmasını sağlayacağı gibi, programı sahiplenmesinde de önemli rol oynayacağını, bununda programın işlevselliğini ve başarısını artıracaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ornstein ve Hunkins (2014, 30) eğitim programlarının planlanması ile yapılan çalışmalara, öğrencilerin de dâhil edilmesi fikrinin 1920 ve 1930’ larda çokça tartışıldığını, bu fikrin Kilpatric ve Rugg’ ın görüşlerine dayandığını, Kilpatric ve Rugg programın rol ve kavramlarını belirlerken “çocuk” ve “eylem” odaklı olunması gerektiğini savunduğunu, söylemektedir. Günümüz eğitim sistemi her ne kadar öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabullenip, bunları yeni öğrenmeler için referans noktası sayarak, yeni programlar geliştirse de, programların içerisine öğrencilerin istek ve görüşlerini yeterince yansıtamamaktadır. Ornstein ve Hunkins (2014, 31) bunun nedenini şu şekilde ifade etmektedir; *“Yazarların görüşlerine göre öğrenciler ne uzman nede profesyoneldir. Bu nedenle eğitim programını planlamadaki rolleri bilgi elde etme düzeyinde sınırlandırılmalıdır.”*

Araştırmaya katılan yöneticiler eğitim programlarının uygulanması süreçlerine öğrencinin daha verimli katılması için yapılması gerekenlerden birini de “oryantasyon çalışması” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Yöneticilerin programların uygulanmasında öğrencilerden beklenen sorumluluklardan birini “Programın önemini kavramalı” olarak ifade ettikleri düşünüldüğünde, yapılacak “oryantasyon çalışması”nın bu beklentiyi karşılamada önemli bir rol oynayacağı düşünülebilir. Oryantasyonun “*yönlendirme, uyumlama, eğitme*” (TDK, 2011, 1819) olduğu düşünüldüğünde, öğrenciye ne öğretileneğinin, nasıl öğretileneğinin, öğrenme sonucunda değerlendirmenin nasıl yapılacağıın anlatılması, programın hedeflerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabileceği gibi, öğrencinin kendi öğrenme yaşantısını düzenlemesine de yardımcı olacak bir unsur olarak görülebilir.

5.1.7. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sıklıkla İşbirliği İçinde Oldukları İç Ve Dış Paydaşlara Dair Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin, eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla işbirliği içinde oldukları iç paydaşı “öğretmenler” olarak ifade ederken, dış paydaşı

“ Veliler” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin programların uygulanmasında “uygulayıcı” rollerinden dolayı en önemli sorumluluğa sahip oldukları düşünüldüğünde, diğer iç paydaşlar arasında ayrı bir yere sahip oldukları ifade edilebilir. Bursalıoğlu (2013, 48) öğretmenin eğitim ve öğretim süreçleri ile ilgili alınan kararların etki ve sonuçlarını en yakından izleyebileceklerinin başında geldiğini söylemektedir. Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinin (R.G, 2014b) 43. maddesi, ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin (R.G, 2013; R.G, 2014c) 86.maddesi öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını düzenlemektedir. Bu sorumluluklar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim öğretime dönük görevleri dışında yönetime dönük görevlerinin de olduğu görülmektedir. Erdem’de (1998, 55-56-57) öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını öğretime, eğitime ve yönetime dönük görevleri şeklinde üçe ayırmaktadır. Öğretmenlerin bu eğitimin yanında yönetime dönük sorumlulukları, yöneticilerin öğretmenleri programların uygulanmasında en önemli iç paydaş olarak görmelerini sağlamaktadır. Bursalıoğlu’da (2013, 46) Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri yanında karar sürecine de katılmasının, yönetici ve öğretmenin birlikteliğini zorunlu kıldığını ifade etmiştir.

Okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla işbirliği içinde oldukları dış paydaşı “Veliler” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Veli öğrencinin eğitim yaşantıları hakkında karar veren öğelerinden biri olmasının yanında, eğitim süreçleri içerisinde öğrenciye, gereken desteği sağlayarak sürecin daha nitelikli ilerlemesini sağlayan önemli bir unsurdur. Velilerin, okulun hedeflerine ulaşılmasında önemli rol oynadıklarını Erden (1998, 61) şu şekilde ifade etmektedir; okuldaki öğrenme-öğretme etkinlikleri sonucu kazanılan bilgi ve becerilerin, velilerce ev ortamında da izlenmesi ve okul eğitimi ile aile eğitiminin birbirine paralel gitmesi, hem öğrencinin hem de okulun başarısını arttırmaktadır. Gül’de (2007, 154) benzer şekilde ailenin, okulun verdiği eğitimi desteklemesi gerektiğini, aksi takdirde çocuğun öğrenmesinin oldukça zaman alacağını söylemektedir. Diğer taraftan milli eğitim bakanlığının hazırladığı “okul-aile birliği yönetmeliği” ile veli-okul arasındaki iletişim ve iş birliğinin sağlanması, hedeflenmiştir. Okul-aile birliği yönetmeliği (R.G, 2012) bu işbirliğini; *Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak*” şeklinde ifade etmektedir.

5.1.8. Okul Yöneticilerinin, Eğitim Programlarının Başarısının Ölçütünü Ne Olarak Gördüklerine Dair Sonuçlar

Araştırmaya katılan yöneticiler, eğitim programlarının başarısının ölçütünü on dört başlık altında toplamalarına rağmen, ölçütlerin “Topluma yararlı bireyler yetiştirmek” ile “Meslek sahibi olmak” üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında ise nitel kısmını destekler nitelikte “Bireylerin iyi bir vatandaş olmasının sağlanmasının yanında, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme” ölçütüne ulaşılmıştır. Eğitim programlarının içinde barındırdığı tüm öğrenme-öğretme etkinliklerine bakıldığında, öğretim boyutu akademik başarıyı sağlayıp bireyi meslek sahibi yaparken, öğretim programının dışındaki boyutları, bireyin kişilik ve sosyal gelişimini sağlayıp meslek etiği yanında topluma yararlı birey yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Her eğitim sistemi içinde bulunduğu toplumun beklentilerine cevap verecek geleceğin insan modelini yetiştirmek için eğitim programları geliştirir. Gül (2007, 145) eğitimin çok çeşitli görevlerinin olduğunu söylerken bunları, sosyalleştirme, bireyi geliştirme, siyasal ve ekonomik olarak dört grupta toplamıştır. Gül’ ün bu oluşturduğu guruplar incelendiğinde eğitimin sosyalleştirme ve ekonomik işlevlerinin araştırmanın sonuçları ile uyduğu görülmektedir. Köksalan’da (2012, 53) eğitimin işlevlerini iki ana gruba ayırırken bunlardan birini açık, diğerini gizli olarak ifade etmiş, bireyin meslek sahibi olması ile topluma yararlı bireyler olarak yetiştirilmesini eğitimin açık işlevleri olarak ifade etmiştir. Okul yöneticileri “topluma yararlı bireyin” özelliklerini on bir madde halinde sıralarken özellikle “iyi vatandaş iyi insan” ile “vatanını, milletini, bayrağını seven” unsurları üzerinde durdukları görülmektedir. Bu iki unsur eğitim açık işlevleri içerisinde yer alıp kültürel birikimin aktarımı olarak değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin, programın başarı ölçütlerinden biri olarak gördükleri meslek sahibi olmayı, mesleki kalite ve etik unsurları ile birleştirmeleri, kültürel birikimin, eğitimin ekonomik işlevlerinin içerisinde de yer alması gerektiğini göstermektedir.

5.1.9. Aynı Tür Okullarda Aynı Eğitim Programı Uygulandığı Halde Okullar Arasındaki Başarı Farklılıklarının Nedenlerine Dair Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, türleri ve uygulanan programların aynı olmasına rağmen okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının en önemli nedenini “Kurum kültürü” olarak görmektedir. Yöneticiler bu kurum kültürünün belirleyicisi olarak dört unsuru ifade ederken bunlar içinde özellikle “eğitim kadrosu” ile “okul yönetiminin eğitim

öğretime bakışı” üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Diğer taraftan araştırmada, yöneticilerin programların uygulanmasındaki en önemli sorumlulukları öğretmen ve kendilerinde görmelerinin yanında, programı uygulamadaki başarıları, okullar arasındaki başarı farklılıkların oluşmasının bir nedeni olarak görülebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin en önemli sorumluluk alanlarını eğitim-öğretim olarak görmeleri yanında bu alanda harcaacakları zaman ile başarı arasında doğru orantı vardır. Kurum kültürünün özünde kurumunu meydana getiren bireyler ve gruplar arasında paylaşılan ve uyulan değerler vardır (Cemaloğlu, 2013, 219). Kurumun içerisindeki her bireyin kendine has yapı ve değerleri olmakla birlikte bu değer ve yapıların, kurumun ortak hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesi yanında, kurumla çalışanlar arasında yapılan hedefe dönük yazılı olmayan sözleşmeler kurum kültürünün güçlenmesini, buda başarıyı getirir. Kurum kültürü kısaca, kurumun hedeflerine ulaşması için aynı yöne bakmak olarak ifade edilebilir. Özden’de (2013, 43) okullun ana unsurlarında olan öğretmen-öğrenci ve yöneticinin paylaştığı ortak bir vizyonun olmasının, karşılaşılan sorunların kendi sınırları içinde kalmasına yardımcı olacağı gibi, bu vizyon etrafında birleşen insanlar karışığında sorunların küçülerek üzerinde durulmaya değmez bir hal alacağını söylemektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Bulgular ve Sonuçlara Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir;

1- Yöneticiler, en önemli sorumluluk alanlarını eğitim-öğretim olarak görmelerine rağmen bürokratik işlerinin fazlalığı bu süreçleri yeterince zaman ayıramamaları neden olmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin görev tanımlamalarının sadece eğitim-öğretime dönük olarak yeniden düzenlenmesi gerekir.

2- Yöneticilerinin eğitim- öğretim süreçlerine yardımcı nitelikteki, diğer görevleri için ayrı bir yönetici kadrosu tahsisi yapılmalıdır.

3- Yöneticiler eğitim programlarının uygulanmasında en önemli sorunlardan birini gerek kendilerinin gerekse öğretmenlerin programlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak görmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının uygulanma süreçleri ile ilgili, öğretmen ve yöneticilere yönelik, düzenli hizmet içi eğitimler verilmelidir.

4- Yöneticiler ve öğretmenler gerek programa, gerekse uzmanlık alanına dönük eksikliklerini gidermek için lisansüstü eğitime teşvik edilmelidir.

5- Yöneticilerin programın uygulanmasında rol oynayan öğeleri arasındaki koordinasyonu sağlayabilmesi için, düzenli “eğitim yönetimi” seminerleri yapılmalıdır.

6- Okullarda kültürel faaliyetleri (tiyatro, konser, şiir dinletisi...vb) sergilemek için yeterli maddi olanak ve ortamın olmaması öğrencileri çoğunlukla sportif aktivitelere yönlentmektedir. Bu nedenle okullara özellikle kültürel faaliyetlerin artırılması yönünde gereken kaynaklar ve tesisler kazandırılmalıdır.

7- Yöneticiler programların uygulanmasında öğrencilerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirebilmesi için karar süreçlerine öğrencinin de katılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle programa dönük düzenlemelerde öğrenci talepleri dikkate alınmalıdır.

8- Veli-okul ilişkisinin sadece toplantılar düzeyinde kalmasını engelleyecek, sosyal etkinlikler, düzenlenmelidir.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Konu ile ilgili yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir;

1- Okullarda yönetim ve eğitim kadroları dışındaki diğer personelin programların uygulanmasına katkıları araştırma konusu yapılabilir

2- Programların uygulanmasına dönük öğretmen ve yönetici görüşleri birlikte alınarak karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir

3-Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda elde edilecekleri bulguların daha nitelikli ve doğru olması için kullanacakları tüm veri toplama araçlarını kendilerinin hazırlaması önerilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği* (4.Baskı). Ankara: Pegem
- Ada, Ş.ve Küçükali, R. (2006). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Davranışları (Erzurum il örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (3), 397-403. (http://scholar.google.com.tr/scholar?start=740&q=okul+y%C3%B6netici&hl=tr&as_sdt=0,5&lookup=0) (Erişim tarihi 13.10.2014).
- Akdeniz, H. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Eğitim Programları ile İlgili Değişim Uygulamalarında Yönetici ve Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Data Yayınları
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (Aralık 2010), 140-148. [http://scholar.google.com.tr/scholar?start=760&q=okul+y%C3%B6netici&hl=tr&as_sdt=0,5&lookup=0] (Erişim Tarihi: 13.10.2014).
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi eğitim fakültesi Dergisi*, 34 (2), 227-246. (<http://www.turkegitimindeksi.com/PDFArticle.aspx>) (Erişim Tarihi 03.07.2015).
- Akyüz, M.Y. (2002). Çağdaş Okullarda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*. 2 (1), 109-119. (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egeedf/article/view/5000004095/5000004611>). (Erişim Tarihi 13.10.2014).
- Altuntaş, S. (2007). Eğitimin Temel Kavramları. (Ed. Z. Cafoğlu). *Eğitim Bilimine Giriş* (1.Baskı). 13-44. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Aykaç ve Çelik, (2014). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 39 (173) 328-340. (<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2161>) (Erişim tarihi 12.01.2016).
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul-Okul Geliştirme-Kuram, Uygulama ve Araştırma* (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Balcı, A. (2000). İki binli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi* 6 (4), 495-508 (<http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/575>) (Erişim tarihi: 04.01.2015).
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi* (3.Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* (1.basım). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1984). *Yönetime Giriş* (1.basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C.O. (2014). Sosyal Bilimler İçin İstatistik SPSS Uygulamalı (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, M. (2014). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (8.Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Boydak Özan, M. (2012). Temel Kavramlar. (Ed. M. Taşpınar) *Eğitim Bilimine Giriş* (5.Baskı). 2-25 Ankara: Elhan Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (7.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 3 (2), 228-244. (eku.comu.edu.tr/article/download/1044000091/pdf_43) (Erişim Tarihi: 11.11.2014).
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 4 (1) 1-15 (<http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/628>) (Erişim tarihi 10.10.2014).
- Cemaloğlu, N.(2013). Okulun Psikolojik Yönü. (Ed. S. Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2.baskı). 197-230 Ankara: Pegem Akademi.

- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. (http://www.turkishstudies.net/Makaleler/693965718_24CihanNazl%c4%b1-sos-429-436.pdf) (Erişim tarihi: 17/12/2015).
- Creswell, J.W ve Plano Clark, V.L. (2014). Karma Yöntem Desen Seçimi (A.Delice, Çev.) *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çeviri Ed. Y. Dede ve S.B. Demir). 61-116 Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cuban. L.(1988). *Okullarda Yönetimsel Zorunluluklar Ve Liderlik Pratiği*. Albany/ABD: State University of New York Press, (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304758.pdf>) (Erişim tarihi: 12.12.2015).
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. (<http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/655>) (Erişim tarihi: 13.10.2014).
- Dağdelen, H.İ. (2014). *İlkokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Daunt, B. (1987) *Öğreticinin El Kitabı*. (A.H.Kalkandelen, Çev.).
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (19.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (10.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1.basım). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (1.basım). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1991). *Eğitime Giriş* (1.Basım). Ankara: Feryal Matbacılık

- Gaston, D.W (2005). *Virginia Da Devlet Okullarında Çalışan Müdür Yardımcılarının Görev Ve Sorumlulukları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary. Virginia : A.B.D (<http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/305389682/EA99B9166A6F47D3PQ/3?accountid=51245>) (Erişim tarihi; 10.12.2015).
- Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*. (U. Kaplan, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırma ile Tanışma. (E. Günel, Çev.) *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çeviri Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu,). 1-36 Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2004). Okulda Değişmenin Yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (2), 2004, 211-226 ([http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2004-17\(2\)/211-226.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2004-17(2)/211-226.pdf)) (Erişim Tarihi:13.10.2014).
- Görgeç, İ. (2013). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. (Ed. H.Şeker). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (2.Baskı).1-18.Ankara:Anı Yayıncılık.
- Gül, İ.(2007). Eğitimin Toplumsal Temelleri. (Ed. Z. Cafoğlu). *Eğitim Bilimine Giriş. Temel Kavramlar*.143-168 Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 7 (28) 531-548.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 2 (2), 201-209 (<http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/710>). (Erişim Tarihi 13.10.2014)
- Gündoğdu, K. ve Silman, F. (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etkili Öğretim. (Ed. Z.Cafoğlu). *Eğitim Bilimine Giriş. Temel Kavramlar*. 259-292 Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler. (Ed. F. Güneş). *Eğitim Bilimine Giriş* (1.Baskı). 4-21 Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013). *Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, R. Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2013) 167-179. (http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1120813851_20_12_ID_306.pdf) (ErişimTarihi: 13.10.2014).

- Gürol, M. (2012). Eğitimde Yeni Yönelimler. (Ed.M.Taşpınar). *Eğitim Bilimine Giriş* (5.Baskı). 352-376 Ankara: Elhan Yayınları.
- Güven, H.(2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Aydın ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Hale, E.L. ve Moorman, H.N.(2003). Okul Müdürlerini Hazırlamak. *Institute for Educational Leadership* 1-28, Washington, ABD (<http://eric.ed.gov/?id=ED504276>) (Erişim tarihi 30.12.2015).
- Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Helvacı, M.A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 42-61. (<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132758-2012043010492-helvacı-3.pdf>) (Erişim Tarihi 13.10.2014).
- Kantos, Z.E., Çuhadaroğlu, E.O., Taşdan, M. (2009). İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Yönetim Biçimlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri (Nitel Bir Araştırma). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 393-402 (http://www.kefdergi.com/pdf/17_2/17_1.pdf) (Erişim Tarihi:08.11.2014).
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri* (11.Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, Ş. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koçak, F. ve Helvacı, M.A. (2011). Okul Yöneticilerinin Etkililiği (Uşak İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1 (1), 33-55 (<http://www.turkegitimindeksi.com/Articles.aspx?ID=766>) (Erişim Tarih: 27.12.2015).

- Korkmaz, M. (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 12 (2), 199-226 (<http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/356>) (Erişim tarihi: 13.10.2014).
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (3), 237-252 (http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosya_pdf/2005/3/2005-3-237-252-13-mehmetkorkmaz.pdf?origin=publication_detail) (Erişim tarihi:13.10.2014).
- Köksalan, B. (2012). Eğitim ve Toplum. (Ed. M. Taşpınar). *Eğitim Bilimine Giriş* (5.Baskı). 49-70 Ankara: Elhan Yayınları.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21 (1), 139-148. (<http://w3.gazi.edu.tr/~fitnat/pdf/GEF-yapilandiricilik.pdf>) (Erişim Tarihi:24.12.2014).
- Küçük, Z.A. ve Polat, S. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 3 (1), 239-255 (<http://www.turkegitimindeksi.com/Articles.aspx?ID=4083>) (Erişim Tarihi: 05.01.2016).
- M.E.B (Milli Eğitim Bakanlığı) (2011). Okullar Hayat Olsun. (<http://okullarhayatolsun.meb.gov.tr/?>) (Erişim Tarihi 01.12.2015).
- Merriam, S. (2013). Görüşmelerin Etkin Yönetimi. (S. Turan, Çev), *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çeviri Ed. S. Turan) 85-110 Ankara:Nobel Yayıncılık.
- MGYGM (Mevzuat Geliştirme Ve Yayın Genel Müdürlüğü). (2015). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.1739&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=1739&Tur=1&Tertip=5&No=1739>) Erişim tarihi: 01.12.2015.
- Oğuzkan, A.F. (1982). *Öğretmenliğin Üç Yönü* (5.Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Ornstein, A.C ve Hunkins, F.P (2014). *Eğitim Programı. Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (Çeviri Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (1.Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.

- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2014). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. (http://scholar.google.com.tr/scholar?start=890&q=okul+y%C3%B6netici&hl=tr&as_sdt=0,5&lookup=0) (Erişim tarihi 13.10.2014).
- Özdemir, S. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. (Ed. S.Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2.baskı). 7-52 Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi. *Eğitim yönetimi Dergisi*. 1 (3), 377-388.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (2.baskı). Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler-Eğitimde Dönüşüm* (9.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Recepöğlü, E. ve Kılınç, A.Ç. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (http://www.turkishstudies.net/Makaleler/886396155_102Recep%4%9fluErg%3%bcn-vd-sos-1817-1845.pdf) (Erişim tarihi: 16.11.2014).
- R.G (Resmi Gazete) (2015a). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (04.07.2015 tarih 29406 sayılı resmi gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150704.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150704.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (2015b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik. (06.10.2015 tarih 29494 sayılı resmi gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2015).

- R.G (Resmi Gazete) (2015c). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (01.07.2015 tarih ve 29403 sayılı resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150701.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150701.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (2014a). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. (18.06.2014 tarih ve 29034 sayılı resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618.htm>) (Erişim tarihi: 03.07.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (26.07.2014 tarih 29072 sayılı resmi gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm>) (Erişim tarihi: 02.12.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (2014c). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (13.09.2014 tarih 29118 sayılı resmi gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140913.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140913.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.(07.09.2013 tarih 28758 sayılı resmi gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği (09.02.2012 tarih 28199 sayılı resmi gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209.htm>) (Erişim tarihi: 04.12.2015).

- R.G (Resmi Gazete) (2008). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (02.03.2008 tarih 26804 sayılı resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/03/20080302.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/03/20080302.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (2005). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (13.01.2005 tarih 25699 sayılı resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/01/20050113.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/01/20050113.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. (06.11.1981 tarih 17506 sayılı resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf>) (Erişim tarihi: 01.12.2015).
- R.G (Resmi Gazete) (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (24.06.1973 tarih 14574 sayılı resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>) (Erişim tarihi :01.12.2015).
- Sağır, M. ve Emişoğlu, S.P. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39-56. (<http://www.sbd.ksu.edu.tr/article/view/5000035257>) (Erişim tarihi: 31.12.2016).
- Sezgin, F. (2013). Okul Yöneticisi ve Liderlik. (Ed. S. Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2.baskı). 124-157 Ankara: Pegem Akademi.
- Sığı, Ü. (2010). Eğitim Yönetiminde Örnek Değişim: Gelecekteki Bir Eğitim Olarak Dağıtılmış (Yaygın) Öğrenmenin Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Technology*. 2 (9), 205-211 (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.372.6744&rep=rep1&type=pdf#page=212>) (Erişim tarihi 30.12.2015).

- Şahin, B. (2007). *Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şahin, İ. (2004). Postmodern Çağ & Humanist Eğitim. *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Malatya (<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/63.pdf>) (Erişim Tarihi: 06.02.2015).
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği* (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi*. Eskişehir.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2014). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (8.Baskı). Konya: Eğitim Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Töremen, F. (2003). Yaratıcı Okul ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (1), 227-253 (<http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/118382df73d9a7f3e28a82637ae7f277oremen.pdf>). (Erişim Tarihi:13.10.2014).
- Turan, S. ve Yalçın, G. (2015). Okul Yöneticilerinin Yaptığı ve Yapmak İstedığı İşler ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 2 (9), 11-34 (<http://www.turkegitimindeksi.com/Articles.aspx?ID=13221>) (Erişim tarihi: 05.01.2016).
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uslu, B. (2013). Eğitim Yönetimi Alanındaki Akademisyenlerin Okul Yöneticilerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (37), 172-188 (<http://turkegitimindeksi.com/Articles.aspx?ID=2990>) (Erişim tarihi: 06.11.2014).
- Ünal, S. (2000). Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim Örgütleri Yöneticilerinin Sorumlulukları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 6 (2), 261-268 (<http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/561>) (Erişim Tarihi :13.10.2014).

- Valenti, M. (2010). *Öğrencinin Akademik Başarısı İle İlgili Liderlik Sorumlulukları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Seton Hall University, New Jersey: ABD (<http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/739098027/fulltextPDF/CDBBDAD56498479BPQ/2?accountid=51245>) (Erişim tarihi:12.12.2015).
- Waldron, N.L., McLeskey, J., Redd, L. (2011). Yönü Belirlemek: Etkili Ve Kapsayıcı Bir Okul Geliştirmede Müdürün Rolü. *Journal of Special Education Leadership*, Sep 2011, 51-60 (<http://eric.ed.gov/?id=EJ963382>) (Erişim tarihi: 15.11.2015).
- Yeniçeri, Ö. ve İnce, M. (2005). *Bilgi Yönetim Stratejileri ve Girişimcilik*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik Görevinin Okul Müdürlerine Olumlu ve Olumsuz Katkıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 36 (161), 230-245 (<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/970>) (Erişim Tarihi: 23.11.2014).
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12 (2), 177-198 (<http://www.sbedergi.ibu.edu.tr:8080/index.php/sbedergi/article/view/465/868>) (Erişim Tarihi: 13.10.2014).
- Zeydan, Ö. (2012). Enformatik Nedir? Z.K.Ü. Enformatik Bölümü © 2012 (<http://enformatik.beun.edu.tr/enformatik.html>) (Erişim tarihi 23.10.2014).

EKLER

Ek-1 Araştırmada Kullanılan Anket

EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINA YÖNELİK YÖNETİCİ ANKETİ

Değerli yönetici,

Bu anket bir yüksek lisans tez çalışması olup, bu anketle eğitim programlarının uygulanmasına yönelik yöneticilerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Toplamda üç bölümden oluşan anketten elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak ve topluca değerlendirilecektir. Ankette yöneltilen sorulara içtenlikle doğru bir şekilde cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerliliği için önemlidir. Ankete adınızı ve soyadınızı yazmadan, verilen ifadeleri okuyarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim

Durak DOĞAN

durakdogan@hotmail.com

Eğitim Programı: “Eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya geldikleri düzenli eğitim yaşantılarının tümü”dür (Bilen, 2014, 46). “Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”dir (Demirel, 2012, 4).

Öğretim programı: “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersi öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği”dir (Demirel, 2012, 6).

Ders programı: “Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır” (Demirel, 2012, 6).

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

01() Kadın

02() Erkek

2. Görev yaptığınız kurum:

01() İlkokul

02() Ortaokul

03() Lise

3. Kurumdaki göreviniz:

01() Müdür 02() Müdür Baş Yrd. 03() Müdür Yrd.

4. Yöneticilikte geçen toplam süreniz:

01() 1yıldan az 02() 1-5 yıl 03() 6-10 yıl
04() 11-15 yıl 05() 16- 20 yıl 06() 21 yıl ve daha fazla

5. Eğitim durumunuz:

01() Ön lisans 02() Lisans 03() Yüksek Lisans 04() Doktora

6. Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda bir eğitim aldınız mı?

01() Her hangi bir eğitim almadım. 02() Eğitim aldım.

7. Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda bir eğitim aldıysanız hangi düzeyde aldınız?

01() Lisans düzeyinde eğitim aldım
02() Lisansüstü düzeyinde eğitim aldım
03() Seminer ve kurslara katıldım.
04() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız).....

II.BÖLÜM

1. Eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğun öncelik sırasına göre kimlerde olduğunu düşünüyorsunuz? (parantezlerin içerisine bir den beşe kadar numara vererek sıralayınız)

01() Yöneticilerde
02() Öğretmenlerde
03() Öğrencilerde
04() Velilerde
05() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız).....

2. Sizce okul yöneticilerinin okullarındaki en önemli sorumluluk alanı nedir?

01() Eğitim Öğretim
02() Bürokratik (Evrak) işler
03() Donatım işleri
04() Mali işler
05() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız)...

..

3.Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde, sıklıkla işbirliği içinde olması gerektiğini düşündüğünüz iç paydaş hangisidir?

- 01() Öğretmenler
- 02() Öğrenciler
- 03() Memurlar
- 04() Yardımcı personel
- 05() Diğer (lütfen açıklayarak yazınız).....

4. Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde, sıklıkla işbirliği içinde olması gerektiğini düşündüğünüz dış paydaş hangisidir?

- 01() Veliler
- 02() Çevre
- 03() Milli Eğitim Müdürlüğü
- 04() Diğer kurumlar(halk eğitim merkezi, mesleki eğitim merkezi, diğer okullar,...vb)
- 05() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız).....

5. Sizce eğitim programlarının uygulanması sürecini, öğretmenler açısından olumsuz etkilediğini düşündüğünüz en önemli faktörler hangileridir?(parantezlerin içerisine önem sırasına göre bir den üçe kadar numara vererek yazınız)

- 01() Öğretmenlerin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları.
- 02() Öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik olumsuz algıları
- 03() Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları
- 04() Öğretmenlerin kazanımlara uygun yöntem ve tekniği seçip kullanamaması
- 05() Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersiz olması
- 06() Eğitim programının anlaşılmasının zorluğu
- 07() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız).....

6. Sizce eğitim programlarının uygulanması sürecini, yöneticiler açısından olumsuz etkilediğini düşündüğünüz en önemli faktörler hangileridir?(parantezlerin içerisine önem sırasına göre bir den üçe kadar numara vererek yazınız)

- 01() Okul yöneticilerinin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları.
- 02() Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersiz olması
- 03() Eğitim programlarının uygulanmasında öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayrılamaması.
- 04() Eğitim programının anlaşılmasının zorluğu
- 05() Eğitim programlarının uygulanmasında öğeler (öğretmen, program, materyal, etkinlik...) arasındaki koordinasyonun sağlanamaması
- 06() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız).....

7. Sizce okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması sürecine katılım düzeyi nedir?

- 01() Tüm süreçlere aktif olarak katılmaktadır.
- 02() Kısmen süreçlere katılmaktadır
- 03() Süreçlere katılmamaktadır.
- 04() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız).....

8. Sizce okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanması sürecine katılımını engelleyen en önemli unsur nedir?

- 01() Zamanın Yetersizliği
- 02() Bürokratik işlerin fazlalığı
- 03() Mekansal ortamın yetersizliği
- 04() Mali yetersizlikler
- 05() Diğer (lütfen açıklayarak yazınız)...

9. Sizce okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde karşılaşılan sorunları nasıl tespit etmektedir?

- 01() Ders içi ders dışı denetimlerle
- 02() Öğretmenlerin düzenlediği raporlarla (Zümre kararları, Kulüp raporları, Rehberlik faaliyet raporları...vb)
- 03() Yapılan toplantılarla (Öğretmen kurulları, zümre toplantıları, Şube öğretmenler kurulu ...vb)
- 04() Velilerden gelen fikir ve önerilerle
- 05() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız).....

10. Sizce okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde en çok_hangi yolu izlemektedir?

- 01() Üniversitelerle işbirliğine giderek destek almak
- 02() Milli eğitim bakanlığından görüş istemek
- 03() İl milli eğitim müdürlüğünden görüş istemek
- 04() Diğer eğitim kurumlarından(okul..vb) destek almak
- 05() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız).....

11. Sizce eğitim programlarının başarısının ölçütü aşağıdakilerden hangisidir?

- 01() T.E.O.G ve üniversite sınavlarında gösterilen başarı
- 02() Ulusal veya uluslararası yarışmalarda gösterilen başarı
- 03() Bireylerin ilgi ve isteği doğrultusunda meslek sahibi olmaları
- 04() Bireylerin iyi bir vatandaş olmasının sağlanmasının yanında ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme.
- 05() Diğer (Lütfen açıklayarak yazınız)....

III.BÖLÜM

Değerli yönetici,

Lütfen görüşlerinizi aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak sizin düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneğin üzerine (X) koyarak belirleyiniz.

| Okul yöneticileri/Okul yöneticilerinin; | | Evete | Kararsızım | Hayır |
|---|--|-------|------------|-------|
| | | 01 | 02 | 03 |
| 1 | Eğitim programlarının, uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahiptir. | | | |
| 2 | Eğitim programlarının uygulanması sürecine yeterli zaman ayırmaktadır. | | | |
| 3 | Öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamları hazırlar. | | | |
| 4 | Anma, kutlama programları düzenler | | | |
| 5 | Anma, kutlama programlarına aktif olarak katılır. | | | |
| 6 | Toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırır. | | | |
| 7 | Yarışmalar, paneller, seminerler organize eder. | | | |
| 8 | Yarışmalara, panellere, seminerlere aktif olarak katılır. | | | |
| 9 | Öğrenci kulüpleri çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlar. | | | |
| 10 | Öğrenciler için yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açar. | | | |
| 11 | Her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanacak şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlar. | | | |
| 12 | Her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlar. | | | |
| 13 | Öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin isteği ve ilgisi doğrultusunda verilmesini sağlar. | | | |
| 14 | Özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasını sağlar.(B.E.P programları) | | | |
| 15 | Eğitim programlarının uygulanması esnasında kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri (kitap, formlar, araç-gereç, yazılı ve basılı doküman... vb.) konusunda öğretmenlere rehberlik eder. | | | |
| 16 | Eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaşır. | | | |
| 17 | Eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlanır. | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 18 | Eğitim programlarının uygulanması konusunda 3đretmenleri geliştirci eğitimler dzenler. | | | |
| 19 | Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların üzümü için sıklıkla i ve dış paydaşlarla toplantılar dzenler. | | | |
| 20 | Eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdüm halinde çalışır. | | | |
| 21 | Farklı amaçları olan okul türlerindeki (Fen lisesi, Anadolu lisesi... vb.) en 3nemli görevi, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliği sağlamaktır. | | | |
| 22 | Eğitim programları konusundaki uzmanlığı, 3đretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunur. | | | |
| 23 | Eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi vardır. | | | |
| 24 | 3đretmenlerin 3đretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar. | | | |

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Adı Soyadı?
- 2-Göreviniz?
- 3-Kaç yıldır yöneticisiniz?
- 4-Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz?
- 5-Eğitim programlarının uygulanması konusunda en önemli sorumluluğu kimde Görüyorsunuz? Neden?
- 6-Eğitim programlarının uygulanmasında ne tür sorunla karşılaşıyorsunuz?
 - *Nasıl tespit ediyorsunuz?
 - *Nasıl çözüyorsunuz?
 - *Kimden/Kimlerden hangi Kurum/Kurumlardan destek alıyorsunuz?(Özellikle üniversitelerin katkısı)
- 7-Sizce eğitim programlarının başarısının ölçütü nedir?
- 8-Bildiğiniz üzere eğitim programlarının içinde sadece öğretim programları bulunmamaktadır öğretim programları dışındaki diğer süreçlerde nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?
 - *Bu çalışmaların öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır?
- 9-Sizce Eğitim programlarının uygulanmasında iç paydaşlar arasında yer alan öğrencinin bu süreçteki rolü ne olmalıdır?
 - *Bu sürece daha verimli katılabilmesi için neler yapılabilir?
- 10-Aynı tür okullarda aynı eğitim programı uygulandığı halde bazı okulların daha başarılı bazı okulların ise başarısının daha düşük olduğu görülmektedir. Sizce bunun nedeni ne olabilir?

Durak DOĞAN

Ek-3 Araştırmada Kullanılan Ankette “Diğer” Seçeneğini İşaretleyen Katılımcıların Bu Seçeneğe Yazdıkları Görüşleri

ANKET CEVAPLARI ŞIKLARDA OLMAYANLAR(DİĞER/ AÇIKLAYARAK YAZIN KISIMLARI)

| KİŞİNİN ANKETTEKİ SIRASI | BÖLÜM | SORU | SORUNUN BENT NOSU | SIRALAMADAKİ YERİ | YAZDIĞI |
|--------------------------|-------|------|-------------------|-------------------|-----------------------------------|
| 95 | 1 | 7 | 4 | | LİSANS ÜSTÜ EĞİTİM DEVAM EDİYOR |
| 14 | 2 | 1 | 5 | 5 | OKUL AİLE BİRLİĞİ |
| 17 | 2 | 1 | 5 | 1 | BAKANLIK |
| 20 | 2 | 1 | 5 | 5 | YEREL YÖNETİCİLER |
| 21 | 2 | 1 | 5 | 2 | DENETÇİLER |
| 29 | 2 | 1 | 5 | 3 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 31 | 2 | 1 | 5 | 1 | BAKANLIK |
| 38 | 2 | 1 | 5 | 1 | BAKANLIK |
| 43 | 2 | 1 | 5 | 1 | EĞİTİM PROGRAMINI HAZIRLAYANLARDA |
| 46 | 2 | 1 | 5 | 3 | MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİ |
| 48 | 2 | 1 | 5 | 3 | EĞİTİM DENETMENLERİ |
| 77 | 2 | 1 | 5 | 5 | ÜST DÜZEY YÖNETİCİLERDE |
| 78 | 2 | 1 | 5 | 5 | İŞLETMELER |
| 81 | 2 | 1 | 5 | 2 | ARKADAŞLAR |
| 87 | 2 | 1 | 5 | 5 | ARKADAŞ CEVRESİ |
| 104 | 2 | 1 | 5 | 3 | BAKANLIK YÖNETİCİLERİ |
| 105 | 2 | 1 | 5 | 5 | MAHALLİ KURUMLAR |
| 107 | 2 | 1 | 5 | 1 | BAKAN |
| 111 | 2 | 1 | 5 | 3 | VERİ HAZIRLAMA MEMURU |
| 115 | 2 | 1 | 5 | 1 | BAKANLIK |
| 126 | 2 | 1 | 5 | 5 | ZÜMRELERİN İŞLERLİĞİ |
| 134 | 2 | 1 | 5 | 1 | ÜST YÖNETİCİLER |
| 136 | 2 | 1 | 5 | 1 | ÜLKEYİ YÖNETENLER |
| 146 | 2 | 1 | 5 | 1 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 150 | 2 | 1 | 5 | 5 | SİVİL TOPLUM |
| 151 | 2 | 1 | 5 | 1 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |

| | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 155 | 2 | 1 | 5 | 5 | İL MİLLİ EĞİTİM |
| 167 | 2 | 1 | 5 | 5 | SİYASİ İKTİDAR |
| 169 | 2 | 1 | 5 | 1 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 177 | 2 | 1 | 5 | 5 | SİVİL TOPLUM ÖRGÜTLERİ, OKUL AİLE BİRLİĞİ... |
| 180 | 2 | 1 | 5 | 3 | İŞ ADAMLARI(MÜTEŞEBBİS) |
| 191 | 2 | 1 | 5 | 1 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 195 | 2 | 1 | 5 | 5 | SOSYAL ÇEVRENİN DÜZENİ |
| 196 | 2 | 1 | 5 | 1 | DEVLETTE |
| 200 | 2 | 1 | 5 | 5 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 201 | 2 | 1 | 5 | 1 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 202 | 2 | 1 | 5 | 5 | BAKANLIK YETKİLİLERİ |
| 205 | 2 | 1 | 5 | 3 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 208 | 2 | 1 | 5 | 1 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 210 | 2 | 1 | 5 | 1 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 213 | 2 | 1 | 5 | 5 | MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI |
| 30 | 2 | 2 | 5 | | LİDERLİK, EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİNİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ MOTİVASYONU İLE EN İDEAL HALE GETİRMELİ |
| 163 | 2 | 2 | 5 | | GÜVENLİ VE HUZURLU BİR ORTAM HAZIRLAMA |
| 116 | 2 | 4 | 5 | | EĞİTİM FAKÜLTELERİ |
| 212 | 2 | 4 | 5 | | EĞİTİM FAKÜLTELERİ |
| 7 | 2 | 5 | 7 | 1 | ÖĞRETİM PROGRAMLARININ SÜREKLİ DEĞİŞMESİ |
| 28 | 2 | 5 | 7 | 1 | SINAV SİSTEMİ |
| 30 | 2 | 5 | 7 | 3 | ZAMAN YETERSİZLİĞİ |
| 37 | 2 | 5 | 7 | 3 | EĞİTİM PROGRAMLARI HAKKINDA ÖĞRETMEN EĞİTİMLERİNİN GELİŞİ GÜZEL YAPILMASI |
| 43 | 2 | 5 | 7 | 3 | DİĞER ÖĞRETMENLERLE BİRLİKTELİK VE KOORDİNASYONUN OLMAMASI |
| 79 | 2 | 5 | 7 | 1 | MESLEĞİ İLE İLGİLİ KAYGILARININ OLMAMASI, YETERİNCE ÇALIŞTIKLARINDA ÖDÜL YADA TAKDİR EDİLMEMELERİ |
| 80 | 2 | 5 | 7 | 1 | EĞİTİM UYGULAMALARININ SÜREKLİ DEĞİŞMESİ |

| | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 102 | 2 | 5 | 7 | 1 | ÖĞRETMENE MADDİ VE MANEVİ DESTEK VE SAYGININ VERİLMEMESİ |
| 115 | 2 | 5 | 7 | 1 | MORAL MOTİVASYON |
| 116 | 2 | 5 | 7 | 3 | PROGRAMLARIN SÜREKLİLİK ARZ ETMEMESİ |
| 148 | 2 | 5 | 7 | 3 | VELİ |
| 149 | 2 | 5 | 7 | 1 | EĞİTİM PROGRAMLARININ ÇOK FAZLA İÇERİĞE SAHİP OLMASI |
| 21 | 2 | 6 | 6 | 3 | MESAI DIŞI ÇALIŞMA ANLAYIŞININ OLMAMASI |
| 43 | 2 | 6 | 6 | 2 | BÜROKRATİK İŞLERDEN DOLAYI EĞİTİM PROGRAMLARINA FAZLA ZAMAN AYIRAMAMA VE YAKINDAN İLGİLENEMEME |
| 75 | 2 | 6 | 6 | 3 | TAŞIMALI EĞİTİM |
| 79 | 2 | 6 | 6 | 1 | YETKİ VE SORUMLULUKLARIN AZ OLMASI |
| 134 | 2 | 6 | 6 | 2 | YÖNETİCİLERİN ZAMANININ ÇOĞUNU MALİ KONULAR ALIYOR |
| 150 | 2 | 6 | 6 | 1 | LİYAKATIN AYAKLAR ALTINA ALINMASI |
| 163 | 2 | 6 | 6 | 1 | EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ ÇOK DA ETKİLEMEMEYECİK BÜROKRATİK İŞLEMLERİN ÇOK ZAMAN ALMASI |
| 212 | 2 | 6 | 6 | 1 | YÖNETİCİLERİN ÖĞRETMENLİĞİ BİLMEMELERİ, GÜNÜMÜZDE ÖĞRETMENLİĞİ BİLMİYEN VE YAPAMAYAN İNSANLAR BİR YOLUNU BULUP YÖNETİCİ OLUYOR. |
| 29 | 2 | 7 | 4 | | KATILMA ŞEKLİ İLGİLİ EVRAKLARI ONAYLAMA ŞEKLİNDEDİR. |
| 29 | 2 | 8 | 5 | | OKUL YÖNETİCİLERİ EĞİTİM PROGRAMLARI KONUSUNDA YETERLİ BİLGİYE SAHİP OLMAMALARI |
| 96 | 2 | 8 | 5 | | PROGRAMLAR KONUSUNDA BİLGİ EKSİKLİĞİ |
| 97 | 2 | 8 | 5 | | PROGRAMLAR KONUSUNDA BİLGİ EKSİKLİĞİ |
| 107 | 2 | 8 | 5 | | YETERSİZLİK |
| 154 | 2 | 8 | 5 | | ÇALIŞMA ORTAMI, ÇALIŞANLAR |
| 155 | 2 | 8 | 5 | | İLETİŞİMSİZLİK |
| 162 | 2 | 8 | 5 | | BİLMEMESİ |
| 195 | 2 | 8 | 5 | | BİLGİSİZLİK-YÖNETİCİ KAVRAMININ ÖĞRETMENLER TARAFINDAN SINIRLANDIRILMASI |
| 21 | 2 | 9 | 5 | | ŞİKÂYET, DEDİKODU... |
| 150 | 2 | 9 | 5 | | SENDİKASINA BAKARAK |

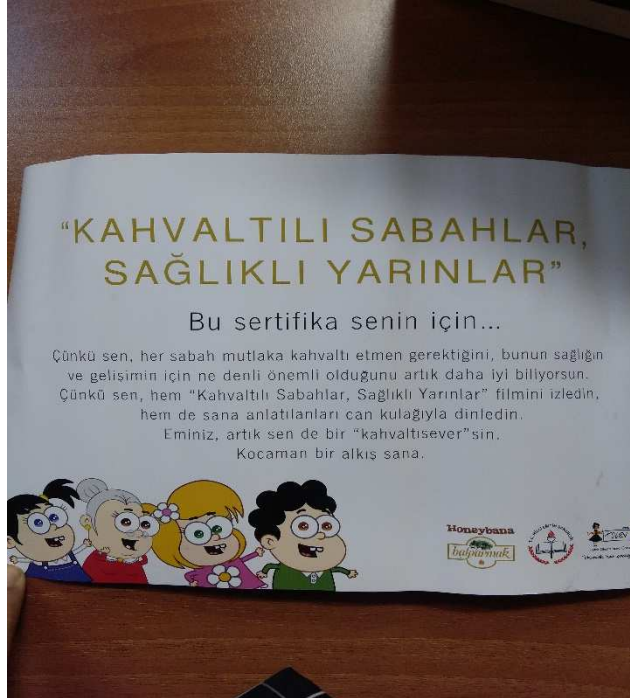
| | | | | | |
|-----|---|----|---|--|---|
| 28 | 2 | 10 | 5 | | İZLEYİCİ POZİSYONUNDA KALMAKTA EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÇOĞUNDA BU DONANIM YOK. |
| 52 | 2 | 10 | 5 | | OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAMIN UYGULANMASI KONUSUYLA FAZLACA İLGİLENDİKLERİNİ DÜŞÜNMÜYORUM. |
| 81 | 2 | 10 | 5 | | OKUL İÇİ ÖĞRETMENLERLE ÇÖZÜM YOLU ARAMAK |
| 138 | 2 | 10 | 5 | | KENDİ İÇİNDE ÇÖZÜM ÜRETMEK |
| 21 | 2 | 11 | 5 | | AHLAKİ VE İNSANI DEĞERLERLE DONANMIŞ |

Ek-4 Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizinde Oluşturulan Ve Nvivo Programına Hazırlık İçin Kullanılan “Kod Tablosu”

The image shows a large, multi-page grid of handwritten codes and notes, used for qualitative data analysis. The grid is organized into rows and columns, with various text entries and checkmarks. A red pen is visible on the right side of the table.

NOT EKLENENLER BÜYÜK ÇIKARILANLAR KIRMIZI İLE ÇİZİLMİŞTİR.

Ek-5 Kahvaltılı Sabahlar, Sağlıklı Yarınlar Projesi





Ek-6 Yöresel Oyunan Çocuk Oyunları Projesi





Ek-7 İpek Böceği Projesi

Proje yetkilileri kendi ifadeleri ile projeyi şu şekilde tanıtmışlardır:

Milli Eğitim Bakanlığının Okullar Hayat Olsun projesi üç yıldır uygulanmaktadır. Bizde okul olarak velilerin, öğrencilerin, köy halkının ve öğretmenlerin etkin katılacağı bir proje arzu ettik. Özellikle ekonomik değeri olan bir çalışma ve köy için alternatif gelir kaynağı olsun diye düşündük. Bakım kolaylığı ve öğrencilerimizin canlılar hakkındaki bilgilerini arttıracak olan ve küçükken kendimizin de yetiştirdiği ipek böceği yetiştiriciliğini tercih ettik. İki yıldır öğrencilerimizle birlikte okulumuzda ve velilerimizle birlikte evlerde ipek böceği yetiştirmekteyiz.

Bu proje ile öğrencilerimiz ipek böceğinin yaşamsal döngüsünün dört aşamasını da görebilmektedir. Yumurta, tırtıl, koza ve kelebek aşamalarını görebilmektedir. Daha önce ipek böceği görmemiş öğrencilerimiz ipek böceğini yakından tanıma fırsatı bulmuş ve onlar için çok ilgi çekici olmuştur. Yumurtaları Bursa Koza Birlikten temin ediyoruz. Yumurtalar uygun şartlarda çimlendirilerek tırtıllar çıkarıldı. Yaklaşık 40 gün düzenli olarak dut yaprakları ile beslendi. Belli olgunluğa erişen tırtıllar koza örmeye başladılar. Koza örmeleri için kutularına meşe dalları yerleştirdik. Tüm tırtıllar koza örünce hasadımızı yaptık. Toplanan kozaları işlenmek üzere Bursa'ya gönderiyoruz.

Bu proje ile köyler için alternatif bir gelir kaynağı olarak ipek böceği hakkında bir farkındalık oluşturmaya çalıştık. Tarım ile geçinen insanlar için önemli katkı sağlayacağını düşünüyoruz. Ayrıca öğrencilerimize ipek böceği bakım görevi vererek sorumluluk alma becerilerini arttırmayı amaçladık. Öğrencilerimiz ipek böceği gelişim aşamalarını doğrudan gözleme fırsatı da bulmuştur.





ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Durak DOĞAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara 02.08.1970

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik
Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bildiği Yabancı Diller :İngilizce
Bilimsel Faaliyet/Yayımlar :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler ve Kurs Belgeleri :
Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı (Ticaret Meslek ve Anadolu
Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi,
Davut Fıncıoğlu Anadolu Lisesi)

İletişim

E-Posta Adresi : durakdogan@hotmail.com

Tarih : 17/02/2016