

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Prof.Dr. Bürhan AKPUNAR

Editör / Editor

Dr. Ragıp TERZİ

Dr. Serkan UÇAN

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN

Arş. Gör. İrfan ARIKAN

Arş. Gör. Zekai AYIK

Arş. Gör. Cengiz KESİK

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Mehmet SAKIZCI

İletişim / Contact

Adres /Address: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /

Türkiye

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: hej@harran.edu.tr

HARRAN MAARİF DERGİSİ

Editör Kurulu/ Editorial Board

Dr. Ahmet Kaya (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Junqing Zhai (Zhejiang Üniversitesi)
Dr. Ayşe Demirel Uçan (Marmara Üniversitesi)
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)
Dr. Ayşe Tuğba Öner (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

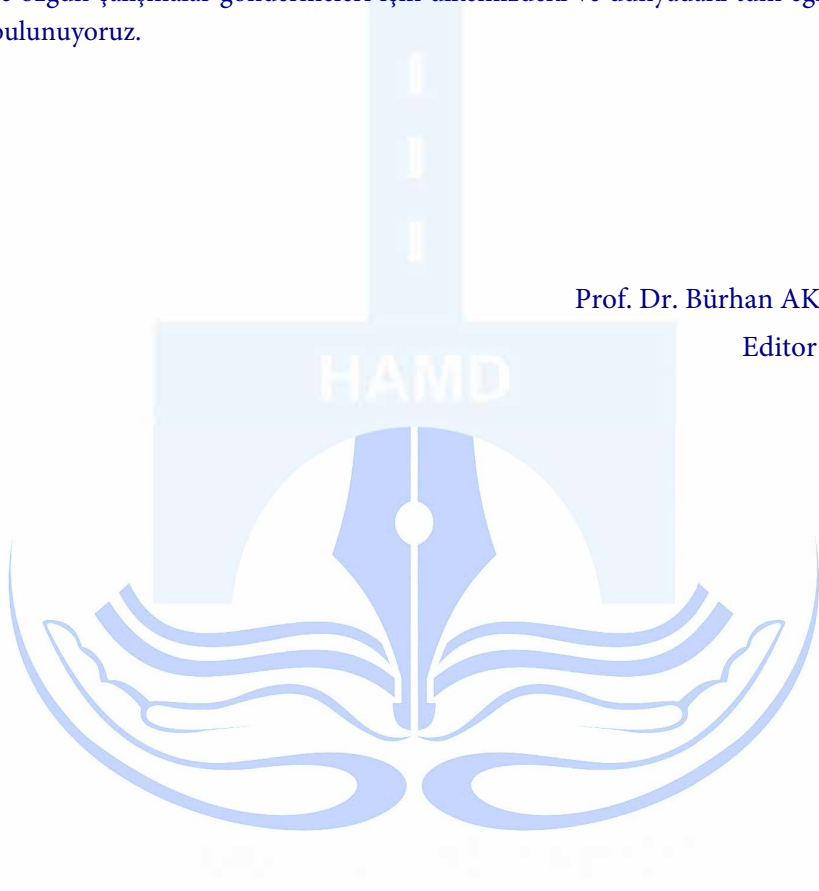
Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr. Yuan-Li Tiffany Chiu (University of East London)
Dr. Charis Karagianni (Anglia Ruskin University)
Dr. Panagiota Gkofa (Aspete/School of Pedagogical and Technological Education)
Dr. Sedat Şen (Harran Üniversitesi)
Dr. Özcan Arslanoğlu (Harran Üniversitesi)
Dr. Zubair Ahmad Shah (University of Sargodha)
Dr. Mahmut Işık (Harran Üniversitesi)
Dr. Mehmet Emin Usta (Harran Üniversitesi)
Dr. Bayram Özer (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. İbrahim Kocabaş (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 6. cilt 1. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde iki makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Abdulkadir Turgay "*English Pronunciation Challenges Facing Turkish Learners: A Case Study*" Mehmet Emin Usta ve Fevzeddin Boğa "*Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri*" başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR
Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief iii

English Pronunciation Challenges Facing Turkish Learners: A Case Study

Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları İngilizce Sesletim Zorlukları: Bir Durum Çalışması

Abdulkadir Turgay 1-17

Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

The Opinions of School Managers About the Problems in School Management

Mehmet Emin Usta ve Fevzeddin Boğa 18 -49

English Pronunciation Challenges Facing Turkish Learners: A Case Study

Abdulkadir Turgay^a



^aDr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Şanlıurfa

Abstract

The current study was carried out to probe into both the types and potential causes of problems Turkish learners face in the pronunciation of English numbers and words. The population of this descriptive research study was the English Language Teaching (ELT) freshmen in the 2019-2020 academic year. As part of convenience sampling method, a total of 70 freshmen from the two ELT classes, including 51 females and 19 males, were included in the study.

Early in the spring semester, the students were given a list of 50 numbers and 50 words commonly used in English. They were then asked to read each number and pronounce the word following that number. They were recorded via a voice-recorder as they were articulating.

The statistical analysis of the data collected via recordings provided feedback with regard to the students' current level of mastery of English pronunciation and enabled the researcher to unearth and categorize the types of pronunciation problems facing the ELT students. The study's overall outcome is expected to spark eager and unflagging interest in both learners and teachers toward new ways and means to learn and teach English pronunciation much more effectively.

Key Words: English pronunciation, pronunciation challenges, pronunciation of numbers, pronunciation of words, ELT students.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

8 Ocak 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

29 Ocak 2021

Page numbers / Sayfa no:

1-17

Citation Information / Atıf Bilgisi:

Turgay, A. (2021). English Pronunciation Challenges Facing Turkish Learners: A Case Study. *Harran Maarif Dergisi*, 6 (1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0601.1.17>

Sorumlu Yazar: Abdulkadir Turgay **e-posta:** turgaya@harran.edu.tr

Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları İngilizce Sesletim Zorlukları: Bir Durum Çalışması

Özet

Mevcut çalışma, Türk öğrencilerin İngilizce sayıların ve kelimelerin sesletiminde karşılaştıkları sorunların türlerini ve kaynaklarını araştırmayı amaçlamaktadır. Betimleyici bir araştırma olan bu çalışmanın katılımcıları 2019-2020 akademik yılında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileriydi. Kapma örnekleme yönteminin bir sonucu olarak, halihazırda İngilizce Öğretmenliği 1. sınıf seviyesindeki iki şubede bulunan, 51 kadın ve 19 erkekten oluşan, toplam 70 öğrenci çalışmaya katıldı. Bahar yarıyılı başlarında, öğrencilere 1 ile 50 arası 50 sayı ve (tamamı "İngilizce'de en sık kullanılan 3000 kelime" grubundan seçilmiş) 50 kelimeyi içeren bir liste verildi ve "Sesletim Uygulaması" olarak adlandırılan bir sesletim alıştırması kapsamında her kelimenin önündeki sayıyı okumaları ve o sayıyı takip eden kelimeyi seslendirmeleri istendi. Bu okuma/seslendirmeleri yaparlarken öğrencilerin sesleri ses kayıt cihazı ile kaydedildi. Daha sonra sayıları ve kelimeleri ne kadar iyi telaffuz edebildiklerine dair kendilerine tek tek ve sınıf olarak geri bildirimde bulunuldu. Toplanan verilerin istatistiki çözümlemesi, hem öğrencilerin İngilizce sesletim konusundaki mevcut yeterlik düzeyleri ile ilgili geri bildirim sundu ve araştırmacıya da söz konusu öğrencilerin karşılaştıkları ortak telaffuz sorunları ile kaynaklarını belirleme ve sınıflandırma imkanı verdi. Çalışmanın genel sonuçlarının İngilizce öğrencileri ile öğretmenlerinde İngilizce telaffuzu çok daha etkin öğrenmek ve öğretmek amacıyla yeni yöntem ve araçlar arayışına yönelik istekli ve tükenmez bir ilgi uyandırması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce sesletim, sesletim zorlukları, sayıların sesletimi, kelimelerin sesletimi, İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri.

Introduction

It is evident that all learners of English, non-natives more so than natives, learn the language in expectation that they will be understood by natives as well as other speakers from all corners of the world. This is a crucial element of the process of communication, which stems from the fundamental human desire to understand and to be understood (Turgay, 2016; Turker, 2010). Hismanoglu and Hismanoglu (2009) and Yates and Zielinski (2011) highlight English pronunciation as a central element of oral communication skills in that language, just like in any other language. Similarly, Yates and Zielinski (2009) also refer to English pronunciation as "a perennial hot topic" as it remains an unsettled dimension of English language teaching programs.

Despite a history of well over half a century of English language teaching across the world, text book writers, researchers and English-language teachers are staggered at the level of incompetence or lack of competence on the part of non-native learners and/or speakers of English in general. Teachers of English should not feel excluded here as they also seem to struggle with proper pronunciation that is both clear and intelligible. This common view is openly expressed, inter alia, by Alghazo (2015), Demirezen (2008), Gilakjani et al (2019), Hismanoglu & Hismanoglu (2009), Isbell (2019), Yates and Zielinski (2009) that English pronunciation has not yet received and/or dealt with due attention and credit it deserves.

This is precisely why that the researcher attempted to probe into the types of difficulties Turkish learners of English face in the pronunciation of commonly-used numbers and words in English as well as possible cause(s) of the errors they make as part of their pronunciation endeavors. Strictly speaking, this study aims to “understand what learners are doing and why” (Yates and Zielinski, 2009). Being able to shed some light on pronunciation errors and their potential sources might play an instrumental role in paving the way for a more efficient and effective approach to both learning and teaching English pronunciation. To that end, this descriptive study was conducted at the beginning of the spring semester in the 2019-2020 academic year.

Background of the Study

As an outcome of globalization, the world has grown smaller with English still serving as the primary means of global communication until another language becomes the new lingua franca (Turgay, 2016). No matter how big or small a country is, it is surely impacted one way or the other by the omnipresence of this international language.

Just like other countries across the globe, Turkey also enjoys its share of this ubiquitous spread of English, which is the principal foreign language taught as part of the Turkish curriculum system at the primary, secondary and tertiary levels. Until another language replaces English to become the new lingua franca, we will need qualified English teachers, which is a pressing need to train them well for effective and enhanced communication personally, professionally, and globally.

If we were to have better communicators in English, it would have to be through people who have attained a certain level of mastery of English in general as well as an improved speaking ability with clear and easy-to-understand articulation in particular. Pronunciation plays a pivotal role in this regard as it contributes to “improved understanding and ensures understandability by both native and non-native speakers of English” (Hewings, 2007). Similarly, Travis underlines the importance of enhanced linguistic ability as a precursor of heightened interpersonal and intercultural competency, defining a person’s ability to exploit his or her language(s) as a manifestation of that person’s overall professional and intellectual advancement.

This can only be achieved by first acquiring correct, improved English pronunciation skills which denotes increased and effective communicative competence.

Here, effective communicative competence does not necessarily suggest native-like pronunciation but one that is clear and intelligible to both native and non-

native speakers of English. It is also a praiseworthy achievement that a non-native English speaker speaks English with an accent as long as his/her pronunciation is easily comprehensible.

An apostle of World Englishes (WEs) and English as a Lingua Franca (ELF), Jenkins (2006) claims the world has begun to move away from “the concept of a monolithic English for the entire world” in which it is unlikely for all English learners around the globe to “aim for an English that is identical in all respects” (Jenkins, 2006). Subsequently, the chances are that English speakers, for the most part, will end up interacting with non-native speakers more than native speakers, especially considering the role English plays in terms of inter-cultural and international communication. According to Hewings (2007) and Kreidler (2004) non-native speakers all across the globe outnumber native speakers as users of “English as a Lingua Franca” (or ELF) as Jenkins (2006) prefers to term it.

As for intelligible pronunciation, empiric as well as scientific facts unfortunately suggest English pronunciation skills are not yet fully or sufficiently attained by neither students nor teachers of English. In their study entitled “A Brief Comparison of the Current Approaches in Teaching Pronunciation” published in 2017, Aydın and Akyuz also arrived at parallel conclusions about English students and teachers’ pronunciation skills.

Statement of the Problem

Just like in other countries, pronunciation remains to be an unrelentingly severe issue in Turkey that needs to be attended for more intelligible and effective oral communication in English. There are speech sounds in English that are particularly difficult to correctly articulate for intermediate and even advanced learners and speakers of English. Those difficulties must be analyzed further to understand what it is that these learners and/or speakers need to do or change in order to get these sounds right for improved pronunciation, which is a precursor to improved communication in English.

Lack of ability to pronounce properly will negatively impact the speaker’s competence to clearly relay his/her messages to his/her listener(s), which in return will hamper the listener’s comprehension, overshadowing the quality of their overall communication (Gilakjani et al, 2019, Isbell, 2019; Turker, 2010). Unlike most scholars, Jenkins (2000) displays a *laissez-faire* attitude toward “target pronunciation”, suggesting a type of pronunciation fit for and comprehensible in a context in which communicational interaction takes place. To ensure intelligibility and worthwhile communication exchanges with non-native speakers, she calls on native speakers and other hearers for increased tolerance and lowered expectation when they are confronted with pronunciation blemished “with a certain amount of L1 transfer” (Jenkins, 2000).

On a related note, mispronunciations on the part of Turkish speakers of English are largely attributable to the fact that the two languages differ dramatically, especially with respect to both phonological and phonetic characteristics they possess. Unlike English, Turkish is a phonetic language, which means that the letters of the Turkish alphabet correspond to the sounds in spoken Turkish. This does not hold true as far as English is concerned. To put it differently, the letters of the English alphabet do not represent the sounds of English language precisely (Gilbert, 2005; Kreidler, 2004). Since there is no direct correlation between the two; some letters will not be sounded at all as if they do not exist or will be articulated slightly, if not totally, differently. In cases where they are pronounced, they are not going to be voiced exactly the same as the letter(s) representing the sound(s) because they choose to be abstainers, practicing self-denial. Simply put, there are cases in which a single letter (and sometimes more than just one) or even a syllable in some English words will be either reduced to the schwa sound (/ə/) or remain silent (Smith, 2015). Just a few examples for such exceptional words include bury (verb); close (verb); close (adjective) colleague (noun); defamation (noun); eighth (number); entrepreneur (noun); industry (noun); know (verb); lieutenant colonel (noun); night (noun); receipt (noun); walk (noun/verb); and syncope (noun).

Another distinction, as Smith highlights (2015), is that “English is a stress-timed language,” meaning that the length of each and every syllable in English words will not be the same. Some syllables will be long when those syllables are stressed and others will be short because they are not stressed. Thus, heeding features of English pronunciation, and more importantly placing stress on the correct syllable(s), especially in the case of words with a minimum of two syllables or more is going to have a game changing potential (Chan, 1987).

In addition, learners find that there are additional aggravations in the learning process when they come to realize certain sounds of English (i.e. /θ/; /ð/; /æ/; /ŋ/) do not exist in Turkish, as also underlined by Demirezen in his 2008 article. In the event there is no straightforward equivalence, learners tend to resort to their mother tongue, substituting it with an L1 sound rather than exerting themselves to come up with the original target-language sound.

Aside from an awareness of these features of English pronunciation, what is equally important is the acquisition of a skill to produce adequately intelligible pronunciation. The latter relies heavily on what teachers and learners in general bring into the learning process. The question to ask here is to what extent teachers themselves fairly represent the kind of pronunciation skills they want or expect learners to approximate. Unfortunately, the short and simple answer is not a

particularly heartening one as teachers we in general have not served our customers well enough in our chosen profession. Inevitably, in the event what you offer is not an ideal or a sufficiently satisfying model, then what you get as a result is an unsatisfying performance.

Of course, the researcher is by no means trying to paint a pessimistic picture here but is rather asking all those concerned to confront the issue no matter how brutal the reality might be. Without such a genuine confrontation, it will be very hard, if not impossible, to fairly identify novel areas of improvement in learning and teaching pronunciation and strive for higher standards and improved quality.

Methods

This study was built around a pronunciation practice to create an environment in which the participants read English numbers and sounded a selection of words in English. Accordingly, this section is designed to provide information about the participants, research questions to be answered, instrument, procedures as well as inter-rater reliability.

Participants

As part of convenience sampling method, 70 freshmen, which included all the students in the two sections studying at the English Language Teaching (ELT) department of Harran University's Faculty of Education in Sanliurfa, were included in the study. Of these participants, 19 were males and 51 females. All native speakers of Turkish, the students are part of a four-year program to become future teachers of English. Most of them had spent a whole academic year at the University's Preparatory School (School of Foreign Languages) extensively focusing on and improving the four basic language (in our case, English) skills: listening, speaking, reading, and writing. Still, they were struggling with the correct pronunciation of very many words in English, no matter how simple or common those words were.

Research Questions

It is for this very reason that the researcher decided to undertake this study in order to seek answers to these questions:

- 1) What type(s) of pronunciation errors do the participants commonly make?
- 2) What are possible sources of these errors?
- 3) Is there any gender difference between male and female participants?

Instrument

The researcher made a list containing 50 numbers (1 through 50) and a selection of 50 words selected from the list of "3000 most common words in English". As part

of a pronunciation exercise called “Pronunciation Practice,” all of the students took part in the study, giving consent to the recording of their voices as they were pronouncing the 50 numbers and 50 words they were asked to pronounce (see Appendix 1).

Procedures

The students were then given the list of 50 numbers and 50 words that are frequently used in almost any context to serve as a means of articulation. They were asked to read the number in front of each of the 50 words and then pronounce the word following that number. The researcher recorded the students’ voices as they were articulating in order to revisit at a later date to detect and diagnose common pronunciation errors they made producing numbers and words in English. In other words, the researcher attempted to identify the specific sounds in English that were posing difficulty for the Turkish learners of English.

Later, the researcher listened to the recordings, detecting and categorizing the types of pronunciation errors they made as they were articulating those numbers and words. The data collected were later turned into statistical data for detailed analysis. Simultaneously, the researcher applied to the University’s Ethics Committee for approval to carry out his research project which used human participants (see Appendix 2). The researcher processed and made available all the collected data, maintaining professional confidentiality.

Upon collecting all the data needed for his study, the researcher resorted to the audio recordings, listening very carefully as many times as needed to nose out as the problematic sounds the English language offered them—the Turkish learners of English. Each number and word articulation by each and every student was phonetically transcribed using the International Phonetic Alphabet (IPA) symbols in order to cross-check the recorded student articulation against the pronunciation given in the Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>). Then, the deviances spotted were numbered and keyed into an excel spreadsheet to obtain statistical data (mostly percentages and frequencies) needed to make some generalizations and arrive at certain conclusions with respect to the level of mastery of English in general and of English pronunciation in particular.

Inter-rater reliability

Due to absence of native speakers of English at Harran University, another English-language professor at the University’s School of Foreign Languages was asked to co-analyze about 20% of the audio recordings. In advance of this analysis, he was given a half-hour briefing and provided with the list of 50 numbers and words along with their phonemic transcriptions so he knew what aspects of student articulations

he was supposed to focus on and analyze. The phonemic transcriptions included both British and North American English versions exactly the way they were presented by the Oxford dictionary.

When compared and contrasted, the two assessments seemed to concur significantly (92%) in terms of the types of deviances spotted by both the researcher and the co-assessor.

Data Analysis and Discussion

Following a thorough scrutiny of the recordings, percentages and frequencies were calculated for statistical comparison and contrast of various indicators the collected data revealed. An analysis of the statistical data revealed that the participants, all Turkish speakers studying to become English teachers, were still having difficulty correctly pronouncing both the numbers and the words given.

Analysis of Numbers

In this study, all the 70 participants were asked to pronounce 50 numbers in English from 1 through 50. Upon decoding of the recordings, the researcher detected eleven different types of errors in the pronunciation of the 50 numbers.

The errors included: 1) /θ/ unvoiced th sound (18%); 2) lack of awareness between /v/ and /w/ (10%); 3) stress (no stress or incorrect placement of it) (9%); 4) substitution (of the original sound with another) (8%); 5) inability to differentiate between /v/ and /f/ (7%); 6) omission (of a single sound or a syllable) (3%); 7) lack of awareness with regard to /i/ vs /i/ (<3%); 8) inability to differentiate between /v/ and /u/ (<3%); 9) lack of awareness with respect to /u:/ versus /ju/ (<3%); 10) contraction (clipping the given word) (<3%); inability to discern and make a reduction (schwa sound: /ə/) (<3%).

The most-frequently-made error in the pronunciation of numbers included, inter alia, mispronunciation of /θ/ (unvoiced th sound) and/or substitution of it with another consonant such as /t/, /d/ or /z/) (18%) and substitution of /w/ with /v/ (10%).

These errors were followed by other low frequency deviances such as (no placement or misplacement of) stress (9%), substitution of the original sound with a non-existing sound (8%), and replacement of /v/ sound with /f/ sound (7%) in the given numbers. Out of the 70 students, only one (Student 8) was able to pronounce all the 50 numbers correctly, not making a single pronunciation error.

Table 1: Numbers: Overall Pronunciation Performance of Students

Overall Pronunciation Performance (Numbers)	Correct Pronunciation (%)	Incorrect Pronunciation (%)
70 Students	63	37

Although numerals constitute a basic category of English grammar, the students were only able to correctly pronounce 63% of the 50 numbers given. On the other hand, they failed to articulate 37 of these numbers properly.

Table 2: Numbers: Overall Pronunciation Performance by Gender

Gender	Correct Pronunciation (%)	Incorrect Pronunciation (%)	Most-Frequent Error (/θ/) (%)
Male (19)	62	38	18
Female (51)	63	37	16

When male and female performances were compared, there was almost no difference, with each group performing at nearly the same level of success rate, 62% and 63% respectively.

Analysis of Words

Here, the participants were given a list of 50 words used very commonly in English to pronounce as correctly as they could. Upon listening to the recordings of student articulations, the researcher came up with the following 22 different types of pronunciation errors made the students.

They include: 1) *incorrect placement of stress*; 2) *reduction (to schwa sound: /ə/)*; 3) *substitution of the original sound with another*; 4) *L1 interference*; 5) *failure to recognize and produce a diphthong*; 6) *failure to recognize and produce a consonant sound or consonant clusters*; 7) *inability to produce unvoiced th sound (/θ/)*; 8) *confusion of /v/ with /w/*; 9) *confusion of /i/ vs /i:/*; 10) *confusion of /e/ with /æ/*; 11) *confusion of /v/ with /f/*; 12) *contraction (clipping part of a word)*; 13) *omission (of a single sound or syllable)*; 14) *insertion (of a single sound or syllable)*; 15) *failure to recognize silent letters*; 16) *over generalization (applying properties of a specific instance as general concepts)*; 17) *lack of ability to distinguish word class or type*; 18) *inability to distinguish between /d/ and /t/*; 19) *inability to distinguish between /s/ and /z/*; 20) *failure to recognize and produce vowels*; 21) *production of irrelevant sound(s)*; 22) *inability to distinguish between /dʒ/ and /ʒ/*.

Table 3: Words: Overall Pronunciation Performance

Overall Pronunciation Performance (Words)	Correct Pronunciation (%)	Incorrect Pronunciation (%)
70 students	39	61

Out of the 70 students, only one student (Student 8) was able to pronounce all the 50 words correctly, not making a single pronunciation error. Each student made a minimum of one and half errors, averaging about 77 errors in the 50 words.

As part of their overall performance, they were less successful articulating the words, compared to their performance in the production of numbers. In other words, the rate of success in the production of numbers fell from 63% down to 39% for the correct pronunciation of words, scoring way below average.

Substitution of /e/ vs /æ/ (27%), reduction (%26), stress (24%), and vowel recognition (19%) were among the most common pronunciation errors made by the students. Other errors in the pronunciation of words included, inter alia, mispronunciation of /θ/ sound (18%) and substitution of /w/ with /v/ sound (10%). These errors were followed by other low frequency deviances such as (no placement or misplacement of) stress (9%), substitution of the original sound with a non-existing sound (8%), and replacement of /v/ sound with /f/ sound (7%) in the given numbers.

Table 4: Words: Overall Distribution of Pronunciation Errors by Gender

Gender	Correct Pronunciation (%)	Incorrect Pronunciation (%)	Most-Frequent Error (/θ/) (%)
Male (19)	37	63	18
Female (51)	39	61	16

Each and every male and female student made a minimum of one pronunciation error, producing parallel number of correct and incorrect articulations, 37% versus 39% respectively. The rate of incorrect pronunciations rose to 63% for males and 61% for females (from previous percentage of 38 for males and 37% for females). Pronunciation errors made by both male and female students seem to converge on stress, reduction, and replacement of /e/ with /æ/.

Results

As for the first research question regarding the “type(s) of pronunciation errors the participants commonly make,” the deviances spotted were exactly the kinds of aberrations quite unique to Turkish learners of English as portrayed by Demirezen (2008) and Kenworthy (1988).

Those English sounds that Turkish learners mostly struggle with include:

- a) voiced and unvoiced *th* sounds (/ð/ and /θ/, respectively), for which Turkish have no exact equivalents;
- b) articulation of /v/ in lieu of /w/, which is also nonexistent in Turkish;
- c) lack of awareness with regard to /e/ vs /æ/; /ɔ/ vs /əʊ/; /ɑ:/ vs /ʌ/; /u:/ vs /ʊ/; and schwa sound (/ə/), which is a reduced form frequently used in English.

The second question was aimed to ascertain possible sources of the pronunciation errors detected as part of the research study. Thus, possible causes are attributable to the following:

- a) non-existence in Turkish of certain English sounds (e.g. /æ/, /ð/ and /θ/);
- b) tendency to substitute inexistent sounds with Turkish sounds (L1 transfer, as pointed out by Jenkins, 2006);
- c) lack of familiarity with IPA symbols;
- d) lack of awareness in respect to the fact that English is “a stress-timed language (Smith, 2015),” a feature that calls for an emphasis on the stressed syllables of multi-syllabic words;
- e) nuanced distinctions between the same or similar sounds in English;
- f) lack of “increased body and voice awareness” (Smith, 2015);
- g) general disinclination to use a monolingual dictionary;
- h) lack of proper pronunciation modeling on the part of Turkish teachers of English;
- i) no or insufficient opportunity for students to record and listen to their own voices.

Question 3 was intended to display gender differences, if any, with respect to male and female performances. The gender difference was not noteworthy as the male and female participants displayed very similar performances. Successful articulations were rated at 62% to 63% in numbers and 37% to 39% in words while unsuccessful articulations ranged between 38% to 37% in numbers and 63% to 61% in words.

Despite nearly a decade of exposure to English, the ELT students who participated in this study seem to lack the competence to correctly pronounce the given numbers (a basic category of English grammar) and the words that are most frequently used in English. The participants were able to get about 60% of the numbers right while they failed to correctly pronounce four of the ten numbers they were tasked to read. Considering the simplicity of the task at hand, this kind of poor performance fell quite

short of what was and should be unexpected. As for the pronunciation of words, their performance was unfortunately less promising as they were able to get only about 40% of the given words right.

When unsure of correct pronunciation, they tended to omit, substitute or even insert sounds regardless of whether they were relevant and/or part of the numbers or words given. In other cases, L1 had an impact, mostly negative though, on their pronunciation of certain words that had been borrowed into Turkish but have pronunciations dissimilar to their original English equivalents.

Conclusion

Mispronunciations on the part of Turkish speakers of English are largely attributable to the fact that the two languages differ dramatically, especially with respect to both phonological and phonetic characteristics they possess. Unlike English, Turkish is a phonetic language, which means that letters and sounds in Turkish correspond. This does not hold true as far as English is concerned. To put it differently, the letters of the English alphabet do not represent the sounds of English language precisely (Smith, 2015). Since there is no direct correlation between the two, some letters have chosen to be abstainers, practicing self-denial. In other words, there are silent letters which will not be sounded at all as if they do not exist. Others will be articulated slightly, if not totally, differently from the letters that a particular word is made up of.

Simply put, there are cases in which a single letter (and sometimes more than just one) or even a syllable in some English words will be either reduced to the schwa (/ə/) or remain silent. Just a few examples for such exceptional words include *bury* (verb); *close* (verb); *close* (adjective) *colleague* (noun); *defamation* (noun); *eighth* (number); *entrepreneur* (noun); *industry* (noun); *know* (verb); *lieutenant colonel* (noun); *night* (noun); *receipt* (noun); *walk* (noun / verb); and *syncope* (noun).

Another distinction, as Smith highlights (2015), is that “English is a stress-timed language,” meaning that the length of each and every syllable in English words will not be the same. Some syllables will be long when those syllables are stressed and others will be short because they are not stressed. Thus, heeding features of English pronunciation, and more importantly placing stress on the correct syllable(s), especially in the case of words with a minimum of two syllables or more is going to have a game changing potential.

In addition, learners find that there are additional aggravations in the learning process when they come to realize certain sounds of English (i.e. /θ/; /ð/; /æ/; /ŋ/) do not exist in Turkish, as also underlined by several scholars including Demirezen and Kenworthy. In the event there is no straightforward equivalence, learners tend to resort to their mother tongue, substituting it with an L1 sound rather than exerting themselves to come up with the original target-language sound.

Suggestions

The overall performance in connection with the pronunciation of the 50 words given is way below average, which clearly calls for further planning and action to learn and teach pronunciation much more effectively. Pronunciation activities must include components that will specifically focus on and address the types of pronunciation errors identified and referred to by the current study.

Aside from an awareness of these features of English pronunciation, what is equally important is the acquisition of adequately intelligible pronunciation. The latter relies heavily on what teachers and learners in general bring into the learning process.

As Hancock (2003) very rightly stressed, it is the teachers to whom the learners in a learning environment turn for help when they desperately need some sort of assessment, counselling and reflection. Teachers also play a critical role in their students' developing an improved skill to properly pronounce numbers and words in English. It is a fact that teachers can only teach what they know or have internalized. It is for this very reason that teachers need to make sure they are as good models as they can be in teaching their students to produce more intelligible articulations.

A relevant question to ask here is to what extent teachers themselves fairly represent the kind of pronunciation skills we all want or expect our learners to approximate. Unfortunately, the short, simple and honest answer is not a particularly heartening one as teachers we in general have not served Turkish learners of English well enough in their chosen profession up to now. Inevitably, in the event what you offer is not an ideal or a sufficiently satisfying model, then what you get as a result is an unsatisfying performance. Of course, the researcher is by no means trying to paint a pessimistic picture here but rather asking all those concerned to confront the issue no matter how brutal the reality might be, identify new areas of improvement and strive for higher standards and improved quality – intelligibility rather than accuracy or perfection as most scholars agree. In an effort to avoid any further aggravation, we need to act sooner than later. As noted by Gilbert (2005), "...the more you practice with the wrong rhythm, the more your errors become fixed," which will make a relatively easy-to-fix problem now much harder, if not impossible, to change or improve at a later stage.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 10/03/2020

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2020/15

Kaynakça

- Alghazo, S. (2015). Advanced learners' beliefs about pronunciation teaching. *International Education Studies*, 8(11), 63-76.
- Australian Department of Immigration and Citizenship. (2009). *Give it a go: Teaching pronunciation to adults*. Sydney, Australia: Yates, L. & Zielinski, B.
- Chan, M. (1987). *Phrase by phrase: pronunciation and listening in American English*. New York, U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.
- Demirezen, M. (2008). The /æ/ and /ʌ/ phonemes as fossilized pronunciation errors for Turkish English language teachers and students: undoing the fossilized pronunciation error. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 73-82.
- Gilakjani, A. P., Sheikhy, R., Montashery, I., & Alizadeh, M. (2019). A mixed method study of teachers' attitudes towards computer pronunciation software in teaching English pronunciation. *International Journal of Instruction*, 12(1), 821-840.
- Gilbert, J. B. (2005). *Clear speech: pronunciation and listening comprehension in North American English* (third edition). New York, U.S.A.: Cambridge University Press.
- Hancock, M. (2003). *English pronunciation in use: self-study and classroom use*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Hewings, Martin. (2007). *English pronunciation in use*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Isbell, D. R. (2019). *Diagnosing second language pronunciation*. (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, Michigan, U.S.A.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an international language*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/244511317_The_Phonology_of_English_as_an_International_Language
- Jenkins, J. (2006). *Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca*. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157-181.
- Kenworthy, J. (1988). *Teaching English pronunciation (Longman Handbooks for Language Teachers)*. New York, U.S.A.: Longman.
- Kreidler, C. W. (2004). *The Pronunciation of English: a course book (second edition)*. Malden, Massachusetts, U.S.A.: Blackwell Publishing.
- Smith, R. (2015). *American English pronunciation: The Rachel's English guide to sounding American by Rachel Smith*. Rachel's English LLC, 2015.
- The four basic language skills. (2020). Retrieved from <https://www.cgcc.edu/literacy/resources/four-basic-languageskills#:~:text=Another%20way%20to%20describe%20language,address%20each%20of%20these%20skills>.
- Turgay, A. (2016). *Pedagogical translation: recognition versus production skills*. (Unpublished doctoral dissertation). Cukurova University, Adana, Turkey.
- Turker, H. (2010). *Common errors of Turkish secondary students in pronunciation of English words and possible solutions*. (Unpublished master's thesis). Canakkale 18 Mart University, Canakkale, Turkey.
- Young, K. S. & Travis, H. P. (2012). *Oral communication: skills, choices, and consequences (third edition)*. Long Grove, Illinois, U.S.A.: Waveland Press.

Geniş Özet

Giriş

Ana dili İngilizce olmayanların ana dili İngilizce olanlardan daha çok olmak üzere, tüm İngilizce öğrenenlerin dünyanın her yerinden diğer konuşmacıların yanı sıra ana dili İngilizce olanlar tarafından anlaşılacağı beklentisiyle dili öğrendikleri açıktır. Bu, insanların temel anlama ve anlaşılma arzusunun sonucu ortaya çıkan iletişim sürecinin de çok önemli bir unsurudur. Hismanoğlu ve Hismanoğlu (2009) ve Yates ve Zielinski (2011), İngilizce telaffuzun, diğer dillerde olduğu gibi, o dilde sözlü iletişim becerilerinin temel bir unsuru olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Yates ve Zielinski (2009), İngiliz dili öğretimi programlarının henüz çözüme kavuşturulmamış bir boyutu olmaya devam ettiği için İngilizce telaffuza "tekerrür eden sıcak bir konu" olarak değinmektedir.

Bu doğrultuda, mevcut çalışma, Türk öğrencilerin İngilizce sayıların ve kelimelerin sesletiminde karşılaştıkları sorunların türlerini ve kaynaklarını araştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, katılımcıların İngilizce sayıları okuduğu ve bir dizi İngilizce kelimeyi seslendirdiği bir ortam yaratmak için bir telaffuz pratiği etrafında inşa edildi. Elverişli örnekleme yöntemi kapsamında, Şanlıurfa'da Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği (ELT) Bölümü'nün iki şubesindeki 70 birinci sınıf öğrencisi çalışmaya dahil edildi. Bu katılımcılardan 19'u erkek 51'i kadındı.

Anadili Türkçe olan tüm bu öğrenciler, geleceğin İngilizce öğretmeni olmak için dört yıllık bir programın parçasıdır. Çoğu, bir akademik yılı Üniversitenin Hazırlık Okulunda (Yabancı Diller Yüksekokulu) dört temel dil (bizim durumumuzda İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma.) becerilerine yoğun bir şekilde odaklanarak geçirmişlerdi. Yine de, seslendirmeleri istenen kelimeler ne kadar basit veya yaygın kullanılıyor olursa olsun, İngilizce birçok kelimeyi doğru telaffuzu etmede zorlanıyorlardı. Bu sebeple, öğrencilere hemen hemen her bağlamda sıkça kullanılan 50 sayı ve 50 kelimedenden oluşan bir liste verildi. Bu 50 kelimenin her birinin önündeki rakamı okumaları ve ardından bu numarayı takip eden kelimeyi telaffuz etmeleri istendi. Araştırmacı, öğrenciler İngilizce sayıları ve kelimeleri çıkarırken yaptıkları yaygın telaffuz hatalarını tespit etmek ve tanı koymak için daha sonraki bir tarihte tekrar incelemek için onların seslerini kaydetti. Başka bir deyişle, araştırmacı, bu çalışmada İngilizce öğrenen Türkler için zorluk oluşturan belirli İngilizce sesleri belirlemeye çalıştı.

Bulgular

Bu çalışmada 70 katılımcının hepsinden kendilerine verilen 1'den 50'ye kadar İngilizce 50 sayıyı telaffuz etmeleri istenmiştir. Ses kayıtlarının çözümlemesini yapan araştırmacı, bu 50 sayının telaffuzunda on bir farklı türde hata tespit etmiştir. Diğer hataların yanı sıra, numaraların telaffuzunda en sık yapılan hata /θ/ (sessiz th sesi) ve /veya bunun /t/, /d/veya /z/ gibi başka bir ünsüz ile değiştirilmesi (% 18) ile /w/ ile /v/ seslerinin ikamesini (% 10) içermektedir. Verilen sayıların İngilizce dilbilgisinin temel bir bölümünü oluşturmalarına rağmen, öğrenciler verilen sayıların yalnızca % 63'ünü doğru telaffuz edebildiler. Öte yandan, sayıların 37'sini doğru bir şekilde çıkaramadılar.

Katılımcılara ellerinden geldiğince doğru telaffuz etmeleri için İngilizce'de çok yaygın olarak kullanılan 50 kelimelik bir liste verildi. Öğrenci artikülasyonlarının kayıtlarını dinleyen araştırmacı, öğrencilerin 22 farklı tür telaffuz hatası ile karşılaştı. 70 öğrenciden yalnızca bir tanesi (Öğrenci 8) tek bir telaffuz hatası yapmadan 50 kelimenin tamamını doğru telaffuz edebildi.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ana dili Türkçe olup İngilizce konuşanlar kişilerin yaptığı yanlış telaffuzlar, büyük ölçüde, iki dilin, özellikle sahip oldukları hem fonolojik hem de fonetik özellikler açısından çarpıcı biçimde farklılık göstermesine atfedilebilir. İngilizce'nin aksine, Türkçe fonetik bir dildir, yani Türkçe'deki harfler ve sesler uyumludur. İngilizce söz konusu olduğunda bu durum geçerli değildir. Başka bir deyişle, İngiliz alfabesinin harfleri İngiliz dilinin seslerini tam olarak temsil etmez (Smith, 2015). İkisi arasında doğrudan bir ilişki olmadığından, bazı harfler çekimsiz olmayı, kendini inkar etmeyi seçmiştir. Diğer bir deyişle, sanki yokmuş gibi İngilizce'de hiç çıkarılmayan sessiz harfler vardır. Bunun dışında, belirli bir kelimenin olduğu harflerden tamamen olmasa da, biraz farklı bir biçimde seslendirilecektir.

Hancock'un (2003) çok haklı bir şekilde vurguladığı gibi, bir öğrenme ortamındaki öğrencilerin umutsuzca bir çeşit değerlendirme, danışmanlık ve derinlemesine düşünmeye ihtiyaç duyduklarında yardıma başvurdukları öğretmenlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerinin İngilizce sayıları ve kelimeleri doğru şekilde telaffuz etme konusunda gelişmiş bir beceri geliştirmelerinde kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ancak bildiklerini veya içselleştirdiklerini öğretebilecekleri de bir gerçekliktir. Tam da bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerine daha anlaşılır seslendirmeler yapabilmeyi öğretirken olabildiğince iyi modeller olduklarından emin olmaları gerekir. Aksi takdirde, Gilbert (2005) 'in belirttiği gibi, "... yanlış ritimle ne kadar çok pratik yaparsanız, hatalarınız o kadar çok kalıcı hale gelir", dediği gibi, düzeltilmesi nispeten kolay olan bir problemi daha sonraki bir aşamada değiştirmek ya da iyileştirmek tamamen imkansız değilse de çok daha zor hale getirecektir.

APPENDIX 1**PRONUNCIATION PRACTICE: LIST OF NUMBERS AND WORDS (FOR ARTICULATION):**

1. Academic (noun / adjective)
2. Acid (noun)
3. Alice (noun)
4. American (noun)
5. Analysis (noun)
6. Ancient (adjective)
7. Asian (noun/ adjective)
8. Atmosphere (noun)
9. Attack (verb/ noun)
10. Average (noun/ adjective)
11. Balance (verb/ noun)
12. Battery (noun)
13. Biology (noun)
14. Build (verb)
15. Business (noun)
16. Camera (noun)
17. Campus (noun)
18. Canada (noun)
19. Capacity (noun)
20. Capital (noun)
21. Captain (noun)
22. Career (noun)
23. Carrier (noun)
24. Category (noun)
25. Catholic (noun/ adjective)
26. Champion (noun)
27. Character (noun)
28. Chemistry (noun)
29. Content (noun)
30. Demonstrable (adjective)
31. Doubt (noun)
32. Environment (noun)
33. Foreign (adjective)
34. Guarantee (verb/ noun)
35. Hotel (noun)
36. Israel (noun)
37. Internet (noun)
38. Knives (noun plural)
39. Lebanon (noun)
40. Magnetic (adjective)
41. Multi-cultural (adjective)
42. Opportunities (noun plural)
43. Receipt (noun)
44. Ritual (noun)
45. Service (verb/ noun)
46. Strategy (noun)
47. Suspect (verb)
48. Sweat shirt (noun)
49. Video (noun)
50. Wi Fi (noun)

SOURCE: <https://www.ef.com/ca/english-resources/english-vocabulary/top-3000-words/>

Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Mehmet Emin USTA ^aFevzeddin BOĞA ^b^a Doç. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa^b Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD, Şanlıurfa

Özet

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden betimleyici fenomenoloji deseni kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa'da görev yapan tüm okul yöneticileri, çalışma grubunu ise 21 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul yönetiminde liyakat ve saygının en önemli temalar olduğu; okul yöneticilerinin karşılaştığı en önemli sorunların yasaların uygulanma durumu, veli ve öğrencilerin iletişimlerinden kaynaklı sıkıntılar ile ekonomik problemler olduğu görülmüştür. Evrak işleri de okul yöneticilerin zamanını alan bir başka önemli sorun alanı olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak okul yöneticilerinin mevzuata içerikli olarak düzenli eğitimler alması gerektiği; okul yöneticilerinin iş yükünü azaltıcı uygulamalar oluşturmaya çalışılması gerektiği; genel eğitim faaliyetlerinin yanında yönetici, öğretmen ve veliler için iletişim seminerleri verilmesi, okulların fiziki yapısının geliştirilmesine dönük projeler (AB Birliği, Kalkınma ajansı projeleri gibi.) hazırlanması ve bu konuda okul yöneticilerine eğitimler verilmesi önerileri getirilmiştir. Yazışma ve iletişimde hiyerarşik engellerin kaldırılarak, okul yöneticilerinin doğrudan yazışma yapabilmeleri yönünde okul ve yönetici özerkliğini destekleyen uygulamalara yer verilmesi gerektiği önerilmiştir. Bunlarla beraber okul yöneticilerine anlamlı düzeyde bir yönetim tazminatı ödenmesi ve yönetici olmaya dönük teşvik edici mali politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. MEB bünyesinde ve taşra teşkilatında yönetici akademisi işlevli birimler kurularak, eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dönük adımlar atılması ile tüm eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi tezli/ tezsiz yüksek lisans eğitiminden geçirilmesi, eğitim yöneticilerinin bir sınava ve liyakate dayalı olarak atanması gibi önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, okul yönetim sorunları, yönetici

Type/ Tür:

Research / Araştırma

Received/ Geliş Tarihi:

16 Şubat 2020

Accepted/ Kabul Tarihi:

29 Nisan 2020

Page numbers/ Sayfa no:

18-49

Citation Information /Atf bilgisi:

Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6 (1), 18-49. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0601.18.49>

Sorumlu yazar: Fevzeddin Boğa **e-posta:** feyyaz2017@gmail.com

The Opinions of School Managers About the Problems in School Management

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of school administrators on the problems experienced in school administration. In this study, phenomenology design, one of qualitative research techniques, was used. School administrators working in Şanlıurfa constitute the universe of the study. The working group of the research consists of 21 administrators working in 21 schools in Şanlıurfa. As a result of the research, it is stated that merit and respect are the most important themes in school management; It has been observed that the most important problems faced by school administrators are the implementation of laws, difficulties arising from the communication between parents and students, and economic problems. Paperwork was also expressed by the participants as another important problem area that takes the time of school administrators. Based on these findings, it is stated that school administrators should receive regular trainings in line with the legislation; It is necessary to create practices that reduce the workload of school administrators; In addition to general education activities, communication seminars for administrators, teachers and parents, projects to improve the physical structure of schools (such as EU Union, Development Agency projects) should be prepared and it was suggested that school administrators should be trained on this issue. It has been suggested that, by removing hierarchical barriers in correspondence and communication, practices supporting school and administrator autonomy should be included in order for school administrators to communicate directly. In addition, it is necessary to pay a significant level of management compensation to school administrators and to develop incentive financial policies to become managers. By establishing administrative academy-function units within the structure of the Ministry of National Education and in the provincial organization, steps were taken for the professionalization of educational administratorship, education management of all education administrators with thesis/non-thesis master's education, and the appointment of educational administrators based on an exam and merit were included.

Key Words: School management, school management problems, administrator.

Giriş

Eğitim, insan ihtiyaçlarının en başında gelen ve insanın olgunlaşması sürecine katkıda bulunan en önemli faaliyettir. İnsanın okuma ve yazmayı öğrenmesinde, kendini geliştirmesinde, meslek sahibi olmasında, kendini ifade edebilmesinde ve sosyalleşmesinde eğitimin payı çok büyüktür. İnsanların, toplumların ve ülkelerin refahında, mutluluğunda ve kalkınmasında temel belirleyicilerinden biri eğitimidir (Saygılı, 2010, s. 26). Ülkelerin yaşam kalitesi üzerinde eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği, bunlara harcanan zaman ve kaynakların miktarı etkili olmaktadır. Teknolojinin gelişmesi, zamana göre ihtiyaçların ve sorunların değişmesi, eğitimden beklentilerin çeşitlenmesi, bilgi paylaşımının hızlanması (Özbağ, 2012, s. 146) gibi hususlar öğretmenlere ve okullara bakışı tamamen etkilemektedir.

Eğitim öğretim denince akla ilk olarak okullar gelmektedir. Okulların başarısı iyi yönetilmelerine bağlıdır. Okullar, insan odaklı örgütler olduğu için, yönetilmesi ve

geliştirilmesi diğer örgütlerden biraz daha zor olabilmektedir. Bu zorlukların aşılması ve kaliteli bir okul ortamı oluşturulması için okul yöneticilerine büyük görevler düşmekte ve bu yüzden okul yöneticilerinin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (Karacaoğlu, 2008, s. 52). Okullar başta öğrenciler olmak üzere tüm toplum kesimleri için hizmet veren eğitim kurumlarıdır. Okullarda olumlu ya da olumsuz anlamda yaşanan her gelişmenin merkezinde öğrenciler vardır. Bu gelişmeleri ortaya çıkaran faaliyetleri yürütmek, okul yönetiminin ve devamında öğretmenlerin sorumluluğundadır (Saygılı, 2010, s. 28).

Okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin en önemli sorumluluğu, öğrencilerin okula ya da eğitime karşı güdülenmesidir. Okulun yürüttüğü hizmet açısından bakıldığında öğrenciler, doğrudan güdüleme faaliyetlerinin ilk muhatabı durumundadırlar. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin güdüleme faaliyetlerini hem psikolojik hem de yönetsel bir işlem olarak ele alması gerekmektedir.

Okulların istenen düzeyde işleyebilmesi için okul yöneticilerinin, toplumun ihtiyaç ve sorunlarına duyarlı, yenilikçi, öğretmenleriyle ekip ruhunu kurabilen bireyler olması gerekmektedir. Eğitim programı ve öğretim sürecini, okul kadrosunu, olumlu kurum iklimini geliştirerek yönetmek ve değerlendirmek önemlidir. Bu amaçlar doğrultusunda bilimsel bir faaliyet yapılabilmesi için planlama sürecine ihtiyaç vardır. Planlama, akılcı bir yönetim biçiminin temelidir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 35). Planlama sayesinde okul yönetimlerinin, okulu kendi amaçları doğrultusunda çalıştırması daha mümkün hale gelebilmektedir.

Eğitim örgütlerinde yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, yönetici-öğrenci, öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen ve veli arasındaki iletişim yönetsel açıdan önemlidir. Ancak özellikle iletişim ağının merkezinde bulunan yöneticinin iletişim konusunda gösterdiği özen, tüm paydaşlarla iletişimi etkileyebileceğinden daha da önemlidir (Ekşi, 2006). Bu nedenle demokratik bir havanın yaratılması ve amaçların etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi öncelikle yönetici-işgören arasındaki iletişimin etkililiğine bağlıdır. Yönetici-işgören iletişimi, eğitim sistemlerinin verimliliğini, amaçların gerçekleştirilme derecesini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir (Özbağ, 2012, s. 149). Yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimin amacına uygun şekilde gerçekleştiği durumlarda, okulda çalışan öğretmenlerin yönetsel olarak karşılaştıkları sorunlar daha az hissedilmekte ve daha hızlı çözülmektedir. Sorun çözmek yönetimin en önemli işlevidir. Ancak, sorunların çözülebilmesi öncelikle sorunların dile getirilmesine, ifade edilmesine ve etkili bir iletişim süreci sonunda anlaşılmasına bağlıdır (Gültekin, 2012, s. 39).

Eğitim örgütlerinde bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasına izin veren sağlıklı iletişim ortamının oluşabilmesi, bunu sağlayabilmek için de yönetici tarafından karara katılım mekanizmalarının işletilmesi çok önemlidir. Yöneticiler, karar verme sürecinde öğretmenlerin fikir ve görüşlerini dinlemeli ve öğretmenlerin

de karara katılmalarını ve bu süreçte karşılaştıkları yönetsel sorunları dile getirmelerini, çözüm önerileri geliştirmelerini sağlamalıdır. Okullarda etkili iletişim süreçlerinin işletilmesi, iletişimde açıklığın ve netliğin sağlanması diğer yönetsel sorunların çoğu zaman ortaya çıkmadan önlenmesine ve çözümlenmesine katkı sağlayacak bir etki gücüne sahiptir (Gökçen, 2014, s. 19).

Öğretmenin etkililiği, kendisinin sahip olduğu mesleki yeterlilikle beraber; öğretmenin toplumda edindiği yere, toplumda kendisine atfedilen değere ve görev aldığı okulun yönetsel süreç ve koşullarının iyilik derecesine bağlıdır (Gündüz, 2008, s. 43). Öğretmenin görev aldığı okulda karşılaştığı yönetsel sorunların azlığı; sorunların çözülebilirliği ve yönetsel ortamın huzuru, öğretmenin etkililiğini artırma bağlamında önemli bir etki gücüne sahiptir (Korkmaz, 2011, s. 120).

Okul Yönetimi

Eğitim öğretim sisteminin en önemli ve etkili alt sistemlerinden birisi okullardır. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanması şeklinde tanımlanırken, okul yönetimi ise, eğitim yönetiminin okula uygulanmasıdır. Okul yönetimi, diğer bir ifadeyle, eğitim yönetiminin sınırları belli olan bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, eğitim öğretim sisteminin amaçları ve genel yapısı belirlemektedir (Gündüz, 2008, s. 45).

Okul yönetimi, okulda bulunan bütün kaynakları, yararlı ve verimli bir şekilde kullanarak okulu amaçlara uygun yaşatmakla ilgilenir. Okul bürokratik bir örgüttür. Bu nedenle okul yönetimi, yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş, sınırları çizilmiş ortak amaçların gerçekleştirilmesi yönünde faaliyet gösterir. Bunun için de okul örgütünün elinde bulunan fiziksel ve beşeri kaynakların bir araya getirilerek rasyonel bir şekilde kullanılması, yeni kaynaklar sağlanması, okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerinin işe koşulması gerekmektedir. Bu da yöneticiler tarafından yaratılacak olumlu okul iklimi ile mümkün olabilmektedir (Özdemir, Sezgin, Karip ve Erkan, 2010, s. 214).

Yönetim tanımlarının çok yönlü olması, yöneticilerin çok çeşitli yetki ve sorumluluklar sahibi olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bunlar eğitim yönetiminin, aynı zamanda okul yönetiminin önemini ortaya koymaktadır. Okulu diğer örgütlerden ayıran bu ve benzeri özellikler, okul yönetiminin önemini bir kat daha arttırmaktadır. Okulların yönetimi genelde kolay değildir. Bu durumun en temel sebebi, okulların çok amaçlı yapılar olması ve temel girdisinin insan olmasıdır. Çünkü okullar, farklı kişilik ve değerlere sahip insanları bütünleştiren yapılardır.

Sayılan bu zorluklar sebebi ile okulların, insan kaynakları yönetimine daha çok ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu yüzden okulların etkili olması, teknolojinin yanında insan kaynaklarının da geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Bunun sağlanması için başta okul yöneticileri olmak üzere, okuldaki tüm insan kaynaklarının donanımlı olması gerekmektedir.

Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler

Okul yönetimi, birden çok faktörün eşgüdüm halinde okulun amaçlarına dönük olarak çalıştırılmasıdır. Okul yönetimi için bir sentez ya da kompozisyon ifadesi kullanmak mümkündür. Zira okul ekonomik yönüyle bir işletme, değerleri vurgulama yönüyle bir terbiye merkezi, mesleği vurgulama yönüyle bir uygulama alanı, psikolojik yönüyle bir terapi merkezi, farklılıkları idare etmesiyle bir toplum örneğidir. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için bütün bu yönlerin görülmesi, harmanlanması ve en önemlisi ilgili insanların ikna edilmesi gerekmektedir.

Okul yönetiminde rol oynayan birçok öge bulunmaktadır. Bunları kabaca iç ve dış öğeler olarak ayırmak mümkündür. İç öğeler, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve eğitici olmayan diğer yardımcı personeldir. Dış öğeler ise, anne ve babalar, meslek odaları ya da sendika gibi baskı grupları, okul yönetiminin talimatlarını gerçekleştirmek zorunda olduğu kamu otoritesi ve iş piyasasıdır (Genç, 2007; Balay, 2019).

Okul yönetimi, okul müdürü ve müdür yardımcılardan oluşan ekiple somutlaşmaktadır. Her okul yöneticisinin okul işleyişini verimlilik yönünde çalıştırması gerekmektedir (Kaşıkçı, 2015, s. 93). Okul yönetimi her ne kadar okul yöneticileri ile somutlaşsa da öğretmen, öğrenci ve velilerin de değişik birlik ya da kurullar üzerinden, okul yönetiminin bir parçası olduğu göz ardı edilmemelidir.

Her zaman okul yönetimi içinde sayılasalar da okulların en önemli unsurunun öğretmenler olduğu dikkate alınmalıdır (Keçeci, 2012, s. 51). Öğretmenler uygulama ve fikirleri ile okul yönetimin performansını ve yönetim stilini belirleyen en önemli unsurdurlar. Okullarda öğretmenlerin inanmadığı ve desteklemediği bir fikrin başarılı olma ihtimali yoktur.

Diğer yandan okulun girdisi ve çıktısı açısından bakıldığında öğrencilerin, okulların en önemli ögesi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin davranışları çevreyi etkilediği gibi öğrenciler de çevredeki olaylardan etkilenmektedir. Okul ve ailenin ortak ve tutarlı hareket etmesi, işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin olumlu tutumları, problemlere akılcı bir şekilde yaklaşılması, hem okulda hem de evde olumlu bir iklim oluşturulmasında yararlı olmaktadır (Özdemir, Sezgin, Karip ve Erkan, 2010, s. 214). Eğitimci olmayan diğer okul personeli de okul yönetiminin bir parçası olarak telakki edilmek zorundadır. Bu personel, öğretmen ve okul yöneticilerinin dışındaki yardımcı hizmetli, memur, kantinci vb. çalışanlardır. Bu

çalışanlar davranışlarıyla öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerde bulunabilmektedir. Okullara personel alınırken bu vasıftaki kişilerin öğrencilere olumlu ya da olumsuz etkide bulunabileceği göz ardı edilmemelidir (Karacaoğlu, 2008, s. 121).

Öğretmenlerin ve idarecilerin en büyük yardımcıları ve okul yönetimin en önemli bileşenlerinden biri de ailelerdir. Aileler, "Okul Aile Birlikleri" çatısı altında örgütlüdürler. Okul aile birliklerinin aktif işlediği okullarda sağlanan bütünlük ve iş yapma kalitesi, diğer okullardan daha iyidir. Okula yapılacak hizmetlerin, gelişmelerin daha hızlı ve kolay yapılması, ailelerin desteğiyle mümkün olmaktadır (Nur, 2012). Bunların yanında, okulda yaşanan sıkıntıların çözümünde de ailelerin olumlu yaklaşımları, sürecin hızını ve verimini etkilemektedir. Okul rehberlik servislerinin, veli toplantılarının, ev ziyaretlerinin, kermes, piknik, gezi gibi sosyal aktivitelerin daha fazla kullanılmasında yarar bulunmaktadır (Kaşıkçı, 2015, s. 99).

Okul üzerinde etkili bir başka grup da baskı gruplarıdır. Baskı gruplarına çeşitli dernekler, sendikal örgütler, toplumsal kuruluşlar örnek verilebilir. Bunlar yöneticiler ve okul üzerinde değişik şekillerde baskı kurabilirler. Bu örgütlerin asıl amacı, işin niteliğini arttırmak, üyelerinin haklarını savunmak ve kazanımlar elde etmektir (Öztürk, 1995, s. 97). Baskı grupları örgütlenmeden ve yasalardan kaynaklı güçlerini kurum yönetiminin faydasına olacak şekilde kullanması gereken yapılardır (Genç, 2007, s. 43).

Okul yönetimini etkileyen ögelere, kamu yönetiminin yapısı ve biçimi de eklenebilir. Yetki, görev ve sorumluluk gibi kavramların daha anlaşılır ve pratik hale getirilmesi gerekmektedir. Gerekli sadeleştirmelerin yapılması, yönetmeliklerin çağın ihtiyaçlarına uyacak şekilde geliştirilmesi, yönetimler arası iletişimin daha sağlam işlemesinin okul yönetimine ve okula olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir (Karacaoğlu, 2008, s. 65).

Okul Yönetiminin Görevleri

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek için yapmak zorunda oldukları görevler bulunmaktadır. Bu görevler her örgütte farklı işgörenler aracılığıyla gerçekleştirilmek zorundadır. İşgörenler arasında belli bir planlamaya göre bu görevler dağıtılmalıdır. Görevleri dağıtma işi, yönetim biriminin görevidir. Eriş'e göre (2012, s. 66) okul yönetiminin esas görevinin okulu amaçlarına ulaştırmaktır. Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerin bütünleşmesine, istekli bir şekilde çalışmasına, eğitim öğretim sürecinin coşkulu olmasına yardımcı olacak bir ortam hazırlamaları gerekmektedir.

Okul yönetimi, öğretmen kökenli ve öğretmen olma yeterliliğine sahip kişiler eliyle icra edilen bir beceri ve sanattır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik mesleği "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini

üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” biçiminde tarif edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı belirtilen yönüyle yönetici kaynağını, kendi bünyesinden tedarik eden bir kurumdur.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39, 40, 41 ve 42. Maddelerine göre okul yöneticileri; okul müdürü, müdür yardımcıları ve müdür yetkili öğretmenlerdir. Okul müdürü anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda kurumu, ilgili mevzuat düzenlemelerine göre diğer tüm işgörenlerle beraber yöneten kişidir. Okul müdürü okulun öğrenci, eğitim ve öğretim, yönetim, personel, muhasebe, taşınırlar, yazışmalar, çocukları eğiten ve bilgisini arttıran sosyal etkinlikler, yatılılık durumu, burslar, eğer öğrenciler taşınarak okula intikal ettiriliyorsa taşınmalı eğitim işlerinden sorumludur. Bununla beraber okul, çevre ve öğrenci güvenliği, beslenmeleri, her türlü bakım, koruma, temizlik, düzen, öğretmen ve öğrenci nöbet işi ile halkla ilişkiler gibi görevleri icra eder (MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2021). Yine MEB “Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde okul yöneticilerinin ve okul yönetiminin görevleri “öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapmak, verimliliği artırmak, takım çalışması ile okulun çevreyle kaynaşmasına ve örgüt kültürünün geliştirilmesine dönük faaliyetler yapmak ile okulu her an eğitim ve öğretime hazır bulundurmak olarak ifade edilmiştir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2021).

Okul yönetimi hiyerarşisinin en üst işgöreni okul müdürüdür. Değişen ve gelişen dünyada okul yönetiminden beklentiler ve okul yönetimlerinin karşılaştığı sorunlar giderek karmaşık bir hal almaktadır. Okul müdürü, bir taraftan insan kaynağı olan öğrencinin iyileştirilmesini sağlarken, diğer taraftan da bu insan kaynağını işleyen öğretmenin etkili bir şekilde çalışarak kendini ve örgütü geliştirmesine uygun bir ortam oluşturan kişidir. Okul müdürünün görev ve sorumlulukları, yasalarda tanımlanandan farklı olarak, içinde bulunduğu ortama göre de değişiklik gösterebilmektedir. Değişiklik gösterebilen bu görevlerden bazıları şunlardır (Taymaz, 1995):

- Okulun amaçları konusunda çalışanları bilgilendirmek
- Okulun yerel ve mahalli politikasını belirlemek
- Okul içi ve dışı etkinlikleri yapabilmek için gerekli tedariki sağlamak
- Okulda, katılımcı demokratik bir ortam oluşturmak
- Okulda, tüm çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim ağı kurmak
- Eğitim öğretim çalışmalarını planlayarak süreci izlemek
- Çevrenin desteğini kazanmak
- Nitelikli bir koordinasyon sağlamak
- Etkili ve sonuç verici bir iletişim yönetimi geliştirmek
- Okulda ne olup bittiğini izlemek, yapılan işi değerlendirmek

Okul yöneticilerinin görevlerine bakıldığında, yasalarda belirtilen sorumlulukların yanında, koşullara ve duruma göre de birçok görevin kendiliğinden oluştuğu görülmektedir.

Okul Yönetiminde Yönetim Süreçleri

Okul, çok boyutlu, diğer örgütlerden birçok yönden ayrılan, etkileyen ve etkilenen unsurların fazlaca olduğu, çevresini ve toplumu derinden etkileyen, özünde insanın eğitimi ve öğretimi olan, bugünü ve geleceği şekillendiren bir örgüttür (Şenel, 2015, s. 90). Tüm örgütlerde yönetim büyük öneme sahiptir. Örgütün amaçlar doğrultusunda belirli ilkelerden hareketle, planlı düzenli ve verimli çalışabilmesi için iyi yönetilmesi gerekmektedir. İyi bir yönetimin yolu yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasından geçmektedir (Akbaba ve Erdoğan, 2014; Balcı, 1998).

Hiyerarşinin en altındaki işgörenden başlayarak işgörenlerin kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda kararlar verilirken, kararlara katılmalarına da olanak sağlanması demokratik bir yönetimin gereğidir (Özbağ, 2012, s. 149). Eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi ve daha etkili kararlar alınması için, karar verme sürecine dikkat edilmelidir (Şenel ve Buluç, 2016). Yönetim işlevlerinin etkili ve dikkatli kullanılmasıyla okullardaki birçok sorunun önüne geçmek mümkün olmaktadır. Bu kapsamda bir eğitim yöneticisinin dikkatle kullanması gereken yönetim süreçleri ise şunlardır:

Planlama. Planlar, okulların geleceğini gösteren belgelerdir. Bu planlar, kestirimleri arayışları ve öngörülerini içerir. Yapılan planlar, tüm çalışmalarını şekillendirmekte, çalışma sürecini ve sonuçlarını etkilemektedir (Karakütük, 2019).

Örgütlenme. Okulun düzenini, devamlılığını ve başarısını sağlamak için okul yöneticisinin örgütlenme sürecine önem vermesi gerekmektedir. Çünkü okulda girdilerin yani çalışanların, araç ve gereçlerin uyumunun ve güç birliğinin sağlanmasına büyük ihtiyaç vardır (Çelik, 2002). Örgütlenmenin sağlanamaması durumunda okul enerjisi heba olabilmektedir.

Yeni kurulan ve değişen koşullara göre tutuculuktan kurtulup kendini yenilemek zorunda olan örgütlerde, örgütlenme süreci çok önemlidir (Karcioğlu, 2001, s. 268). Bunun yanında çalışanların iyi tanınarak ihtiyaçlarının giderilmeye çalışılması, iletişimin her geçen gün güçlenmesi, yetki ve sorumlulukların adil dağıtılması, eğitim ve okul yönetiminde örgütlenmenin kalitesini arttırmaktadır (Çelik, 2002).

İletişim. Toplu halde yaşamının getirdiği bir zorunluluk olan iletişim, hayatın her anının ve alanın bir gerçeğidir. Okul hem çalışanlar hem de öğrenciler için düşünüldüğünde, toplu halde günün önemli bir kısmının geçirildiği bir yerdir. Çok sayıda insanın bir arada yaşadığı okulun, daha örgütlü ve daha kurallı olması gerekmektedir. Amaçları gereği daha fazla işbirliğine iş bölümüne ve bunların sağlıklı yürütmesi için de etkili bir iletişime ihtiyaç duyar (Çınar, 2010; Karadağ, Baloğlu,

Korkmaz ve Çalışkan, 2008, s. 64; Özer, Topaloğlu ve Timurcanday Özmen, 2013, s. 439. Okul içinde yapılan iletişim çok önemlidir. Bunun sebebi, bu iletişimin tamamen karşılıklı etkileşime dayanmasıdır. Bu bağlamda, okuldaki iletişimin önemi insanlar için duyu organları ve sinir sisteminin önemine benzetilebilir (Gültekin, 2012, s. 79). Duyu organları ve sinir sistemi olmadan insan nasıl problemlili, aciz ve işlevsiz bir duruma düşmekteyse, aynı şekilde okuldaki iletişim yetersiz ve yanlış yapılırsa, okuldaki insanlar verimsiz ve mutsuz olmaktadır (Doğan, 2010).

Eşgüdümleme. Okulda eşgüdümleme sürecinin sağlıklı yürüyebilmesi için görevleri belli yönetim yapısına, açık örgüt şemasına, yazılı plan ve kanunlara, etkili iletişime, eşgüdümleme birimine, yetkinin doğru kullanımına, düzenli raporlara, uzmanlık komitelerine ve moral eğitime gereksinim vardır (Toprakçı, 2002, s. 88). Eşgüdümlemenin etkili olabilmesi için, diğer yönetim süreçlerine ve onların etkili kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun sağlanması durumunda pozitif okul iklimi oluşarak öğrencilerin akademik başarıları yükselebilecektir (Eriş, 2012). Eşgüdümlemenin olmaması halinde, okul çalışanları arasında uyumsuzluk olmakta, sürece çatışmacı okul iklimi egemen olmakta ve bu uyumsuzluk verimi düşürebilmektedir (Gökçen, 2014, s. 12).

Yönetim süreçlerinin gereği gibi kullanılmaması, okullarda değişik sorunlara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu çatışmalar, okula dair her alanda meydana gelebilmektedir. Okulda insan ilişkileri, hiyerarşik yapı, finans sorunları, liderlik stili, kıt kaynaklar, örgütsel adalet algısı, sosyal çevre, iletişim şekli, akademik başarı düzeyi, okul içi rekabet, sendikalaşma, sorumluluğun dağıtılması ve gerçekleştirilme düzeyi gibi hususların hepsi iyi yönetilemediğinde, değişik sorunlara neden olabilmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, Şanlıurfa'da görev yapan okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaşmış oldukları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Zira okul yönetiminde yaşanan sorunlar, akademik başarının düşmesine ve öğrencilerde okul terkinin, öğretmenlerde de yer değişikliğinin oluşmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte iyi yönetilmeyen her sorun büyüyerek, işgörenlerin disiplin yönünden çeşitli idari yaptırımlarla karşılaşmalarına ve örgütsel verimliliklerini düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle okullarda yöneticilerin karşılaşmış oldukları yönetsel sorunları tespit ederek, bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmek, yapılan bu araştırmayı eğitim yönetimi alanı açısından önemli kılmaktadır.

Belirlenen genel amaç doğrultusunda mevcut çalışma içerisinde katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Türk eğitim sistemi içinde okul yöneticisinin rolüne ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

2. Bir okul yöneticisi olarak daha çok hangi alanda sorunlarla karşılaşmaktasınız (Örnek: Öğrenci işleri, mevzuat, ekonomik sorunlar, öğretmenlerle ilişkiler, velilerle ilişkiler, fiziki şartlar ile ilgili sorunlar vs.)?
3. Zamanınız en çok alan sorunların çözümü ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Astlarınız (öğretmen-memur-yardımcı hizmetli) ile ne gibi sorunlar yaşamaktasınız?
5. Okul yöneticilerinin mali hakları hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Okul yöneticileri ile Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki ilişkiye dair düşünceleriniz nelerdir? Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sizi yeterince desteklediğini düşünüyor musunuz?
7. Sizce okul yöneticiliği profesyonellik gerektiren bir meslek midir?
8. Okul yöneticilerinin niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?
9. Okul yöneticilerinin atanma şekline ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici olgusal (fenomonolojik) model kullanılmıştır (Saban ve Ersoy, 2019). Olgusal modellerde olgu bir durum, bir tecrübe, bir kavram ya da olay olabilir. Garbarino ve Holland'a (2009, s.7) göre nitel araştırma düzyazı veya metin biçiminde ifade edilen veri üretme biçimidir. Bu yaklaşım araştırmacıların mevcut koşullara göre değerlendirme yapmasını gerektirmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, detaylı bir şekilde incelenir ve nicel yaklaşımla fark edilmeyen ayrıntılı kavram ve temalar keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler araştırmacı tarafından derinlemesine incelenerek temalar oluşturulduktan sonra alt kategorilere ayrılır ve yorumlanır. Ayrıca, nitel değerlendirmelerde doğrudan alıntıların bireylerin düşüncelerini olduğu gibi yansıtmada etkili olacağına inanıldığı için elde edilen bazı veriler herhangi bir yorum yapılmadan aktarılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, Şanlıurfa'da ilinde görev yapan tüm okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma nitel desende tasarlandığı için veriler bir çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma grubu, nitel araştırma modeline uygun bir örneklem seçim yöntemi olduğu düşünülen benzeşik (homojen) örneklem metodu ile belirlenmiştir. Benzeşik örneklem yönteminde küçük ve homojen bir örneklem ele alınmakta ve detaylı olarak çalışılmaktadır (Neuman, 2014, s. 471). Çalışma grubunun benzeşiklik özelliği, tüm katılımcıların kamu okullarında okul yöneticisi olmasıdır.

Buna göre, okul yöneticileri anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumu kademelerinde görevli okul yöneticilerinden seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ilinde görev yapan 21 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma nitel bir çalışma olup, veri toplama amacıyla “Okul Yönetiminde Yaşanan Sorunlar” adıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk halinin geliştirilmesi sürecinde literatür taraması yapılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin hukuki metinler incelenmiştir. Bu işlemin ardından 17 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. 17 sorudan oluşan soru havuzu uzman görüşüne sunulmuş ve soru sayısı 10’a indirilmiştir. 10 sorudan oluşan görüşme formu, 2 yönetici tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler neticesinde bir sorunun uygun olmadığı yönünde gelen uzman görüşü neticesinde 10 olan soru sayısı, dokuzaya indirilerek, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulamaya ait veriler, araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Bu süreçte 21 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Katılımcıların tamamı, devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Her katılımcıya 1 kod verilmiştir. Örneğin Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2) olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmanın kapsamı doğrultusunda betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden oluşturulan temalara göre özetlenip yorumlandığı, sebep-sonuç ilişkilerinin incelenerek sonuca ulaşılmasına imkân veren analizlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma bulguları nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve çalışma sonucunda önerilerde bulunulmuştur. İçerik analizi metinlerin ve iletişim yoluyla elde edilmiş verilerin öncelikle temalar ve kategoriler yoluyla anlamı hale getirildiği bir çalışma şeklidir (Joffe ve Yardley, 2004, s. 56-58). Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Guba’nın geliştirdiği model kullanılmıştır. Buna göre görüşme yapıldıktan sonra katılımcılar tarafından cevaplandırılan tüm formlar araştırmacı tarafından okunarak katılımcı teyidi alınmıştır (Şener vd., 2016). Ardından yeterli zaman ayrılarak tüm görüşme formları okunmuş ve analiz formu yardımıyla notlar alınmıştır. Bu işlemi müteakip yapılan çalışmalar akran araştırmacı ile paylaşılmış ve önerilerine göre yapılan çalışma yeniden gözden geçirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında görüşmeye katılan bütün yöneticilere, okullarda yönetim süreçlerinde yaşanan sıkıntılar ile ilgili sorular sorulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri ve bu sorulara verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Katılımcıların Demografik Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın katılımcılarına dair demografik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

	Cinsiyet	Yaş	Yönetim eğitimi	Kıdem	Mezuniyet	Öğrenim Durumu	Yöneticiliğe atanma şekli	Öğrenci Sayısı
Katılımcı 1	Erkek	31-40	Aldım	6-10	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 2	Kadın	31-40	Aldım	1-5	İlahiyat	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 3	Erkek	31-40	Almadım	6-10	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 4	Erkek	41-50	Almadım	21 üstü	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavsız	500-1000
Katılımcı 5	Erkek	41-50	Almadım	21 üstü	İlahiyat	Lisans	Sınavsız	201-500
Katılımcı 6	Erkek	61 üstü	Aldım	21 üstü	Eğitim Enstitüsü	Önlisans	Sınavsız	1001 ve üstü
Katılımcı 7	Kadın	31-40	Aldım	6-10	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	201-500
Katılımcı 8	Erkek	41-50	Aldım	21 üstü	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavsız	500-1000
Katılımcı 9	Erkek	31-40	Aldım	1-5	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 10	Erkek	31-40	Aldım	6-10	Eğitim Enstitüsü	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 11	Erkek	31-40	Aldım	6-10	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 12	Erkek	31-40	Almadım	6-10	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 13	Erkek	31-40	Aldım	6-10	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000

Katılımcı 14	Erkek	31-40	Almadım	11-15	Fen Edebiyat Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 15	Erkek	20-30	Almadım	1-5	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 16	Erkek	20-30	Aldım	1-5	İktisat	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 17	Kadın	31-40	Almadım	1-5	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 18	Kadın	20-30	Aldım	6-10	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 19	Erkek	41-50	Aldım	21 üstü	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavsız	500-1000
Katılımcı 20	Erkek	41-50	Aldım	21 üstü	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000
Katılımcı 21	Kadın	20-30	Aldım	1-5	Eğitim Fak.	Lisans	Sınavla	500-1000

Tablo 1.'de görüleceği üzere toplam katılımcı sayısı 21 (n=21) kişidir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 5'inin kadın (%24), 16'sının (%76) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 11 (%52,38) kişinin 31-40 yaş aralığında olduğu, 41-50 yaş arasında olan katılımcı sayısının 5 (%23,8) olduğu, 20-30 yaş arası katılımcı sayısının 4 (%19,04) olduğu, 61 yaş üstü katılımcı sayısının ise 1 (%4,76) kişi olduğu görülmektedir. Tabloya göre 7 (%33,3) okul yöneticisinin yönetim eğitimi almadıkları, buna karşın 14'ünün (%66) yönetim eğitimi aldığı görülmektedir. Mesleki kıdem süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcı sayısının 8 (%38,09) olduğu, 1-5 yıl arasında olan katılımcı sayısının 6 (%28,57) olduğu, 21 ve üstü yıl olan katılımcı sayısının 6 (%28,57) olduğu, 11-15 yıl arası çalışan katılımcı sayısının (%4,76) olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumuna göre eğitim fakültesinden mezun olan katılımcı sayısının 15 (%71,42) olduğu, Eğitim Enstitüsünden mezun olan katılımcı sayısının 2 (%9,52) olduğu, İlahiyat Fakültesinden mezun olan katılımcı sayısının 2 (%9,52) olduğu, Fen Fakültesi mezun sayısının 1 (%4,76), İktisat fakültesi mezun sayısının 1 (%4,76) olduğu görülmektedir. Eğitim durumlarına göre bakıldığında lisans mezunu katılımcı sayısının 20 (%95,23), önlisans mezunu katılımcı sayısının ise 1 (%4,76) olduğu görülmektedir. Yöneticiliğe atanma şekli açısından ise sınavla atanan katılımcı sayısının (%76,19), sınavsız atanan katılımcı sayısının ise 5 (%23,80) olduğu görülmektedir. Okuldaki öğrenci sayısına göre okulundaki öğrenci sayısı 500-1000 arasında olan katılımcı sayısının 18 (%85,71), 201-500 öğrencisi olan katılımcı sayısı 1 (%4,76), 1001 ve üstü öğrencisi olan katılımcı sayısı ise 1 (%4,76) olarak görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Rolü ile İlgili Bulgular

Okul yöneticilerine yöneltilen Türk eğitim sistemi içinde okul yöneticisinin rolüne ilişkin düşünceleriniz nelerdir? şeklindeki soruya ait bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Rolü ile ilgili Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
Liyakat	Liderlik	12	57
	Mevzuata uygun hareket etme	9	43
	Toplam	21	100
Saygı	Disiplin	13	62
	Hoşgörü	8	38
	Toplam	21	100

Tablo 2.'ye bakıldığında cevapların liyakat ve saygı olmak üzere 2 farklı tema altında toplandığı, liyakat teması altında liderlik olmalı diyen katılımcı sayısının 12 (%57), mevzuata uygun hareket etme diyen katılımcı sayısının 9 (%43); saygı teması altında disiplin diyen katılımcı sayısı 13 (%62), hoşgörü diyen katılımcı sayısının 8 (%38) olduğu görülmektedir. Konuya ışık tutan bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Okulun vizyonu, gelişimi, ilerlemesi, kurum kültürünün oluşturulması, çalışanların veli ve öğrencilerin mutluluk ve memnuniyet ile beklentilerinin karşılanması konusunda yöneticinin rolü vardır (K2). Yöneticinin liderlik vasfına sahip olması, hoşgörülü olması ve rol model olması gerekmektedir (K4). Okul yöneticiliği kurum kültürü, liderlik, çalışma vb. vasıflarıyla eğitim sisteminin lokomotifidir (K7). Okul yöneticisi Türk eğitim sisteminde kurumun içindeki sorunu yerinde tespit eden ve çözmeye çalışan kişidir (K11). Yöneticilerin yönetim pozisyonuna gelmesinde "liyakatin" elzem olduğunu düşünüyorum. Yöneticilik vasıflarını taşıyan bu kadrolara talip olması ve değerlendirmenin sendika, siyasi parti, branş, tuttuğu takım vb. etkenlerden arındırılması gerektiği kanaatindeyim. Bir okul yöneticisinin en önemli özelliği de etik değerlere saygı duyması olmalıdır. Çalışma arkadaşlarıyla zorbalıkla değil saygı çerçevesinde iletişim kurmalıdır (K12). Yönetici okul, öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki en önemli köprüdür (K13).

Okuldaki düzen ve disiplinden sorumlu en önemli kaynak okul yöneticileridir (K16). Başarı isteniyorsa en önemli rol okul yöneticilerindedir (K15). Okulların işleyişi ve eğitim daha etkili olması açısından yöneticilik, okul için kilit görevdir (K16). Öğrenci, öğretmen ve veli bilgilendirme, yönlendirme misyonu büyüktür (K18). Okul yöneticisinin motivasyonunun yüksek olması, rehberliği ve liderlik rolünü iyi yapabilmesi gerekir (K19). Okul idarecisi Türk eğitim sistemi içinde eğitim ve öğretimin daha sistemli bir biçimde sürmesini sağlayan kişidir (K20).

Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlarla İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda okul yöneticilerinin okullarda karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlarla İlgili Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
Mevzuat	Yasalar	12	57
	Kurallara Uymama	9	43
	Toplam	21	100
İnsan ilişkileri	Veliler ve öğrenciler	16	76
	Öğretmenler	5	24
	Toplam	21	100
Ekonomi	Maddi kaynaklara erişim	8	38
	Fiziksel şartların iyileştirilmemesi	13	62
	Toplam	21	100

Tablo 3.'e bakıldığında cevapların 3 farklı tema altında toplandığı; mevzuat teması altında yasalarla ilgili yorum yapan katılımcı sayısının 12 (%57), kurallara uymama ile ilgili yorum yapan katılımcı sayısının 9 (%43) olduğu görülmektedir. İnsan ilişkileri teması altında veliler diyen katılımcı sayısı 16 (%76), öğretmenlerle ilişkiler diyen katılımcı sayısı 5 (%24) olarak görülmektedir.

Ekonomi teması altında ise; maddi kaynaklara erişim diyen katılımcı sayısı 8 (%38), fiziksel şartların iyileştirilmesi diyen katılımcı sayısı 14 (%62) kişi olarak görülmektedir. Örnek katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

Yönetici olarak mevzuat konularında sıkıntı çekmekteyiz. Bakanlık, bürokrasi işini biraz hafifletme yoluna gitmeli (K1). Daha çok mevzuatla ilgili işlerle karşılaşmaktayız. Çoğunluğu eğitim dışı işlerdir (K5, K16, K20). Velilerle ilgili çok sorunla karşılaşırız. Bunun yanında fiziki şartlar ve ekonomik sorunlar (K5, K11, K18, K19). Velilerle ilişkilerde bazı durumlarda sorun yaşıyorum. Veli istediğini anlamadığım durumlarda zorlanıyorum (K16). Fiziki şartlar, veliler, bürokrasi (K7, K14, K15). En büyük sorun bence ekonomik sorunlar. Veliler ile ilişkiler ve fiziki şartlarla uğraşmak (K8, K14, K20). Yönetici olarak öğrenci işleri (K9, K13). Özellikle okulun maddi kaynaklara ulaşmasında sıkıntılar oluyor. Okulun giderini karşılamak için bir kaynak gereksinimi doğuyor. Ayrıca veli-öğretmen iletişimsizliğinden kaynaklanan sorunlarla da yöneticiler ilgilenmek zorunda kalıyor. Çok basit sebepler ya velinin anlayışsızlığından ya da öğretmenin anlayışsızlığından büyük sorunlara dönüşebiliyor. Bunun nedenini de okul aile birliğinin etkin olmaması olarak görüyorum (K12).

Zamanı En Çok Alan Sorunların Çözümleri ile İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda zamanı en çok alan sorunların çözümleri ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Zamanı En Çok Alan Sorunların Çözümleri ile ilgili Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
İş yükü	Evrak-prosedür	8	38
	Kayıtların düzensizliği	13	62
	Toplam	21	100
Mevzuat	Hiyerarşi	11	52
	Öğrenci sorunları	10	48
	Toplam	21	100

Tablo 4.'e bakıldığında "Zamanınız en çok alan sorunların çözümü ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" şeklindeki soruya verilen cevapların 2 farklı tema altında toplandığı, iş yükü teması altında evrak-prosedür sıkıntılarında söz eden katılımcı sayısının 8 (%38), kayıtların düzensizliği diyen katılımcıların sayısı 13 (%62) olarak bulgulanmıştır. Mevzuat teması altında ise; hiyerarşi diyen katılımcı sayısı 11 (%52), öğrenci sorunları diyen katılımcı sayısı 10 (%48) kişidir.

Konuya ışık tutan bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Yazı ve yazışmalar bizim çok zamanımızı almaktadır. Bunların hafifletilmesi gerekiyor (K5, K11, K18, K20). Zamanımızı alan angarya işler (K5). Okullarda sadece kantin geliri haricinde ödenek olmaması bizi yoruyor (K7). Veliler mevcut durumu kabullenmedikleri için farklı beklentiler oluşuyor. Veli eğitimi şart, velilere eğitim verilmelidir (K8, K21). Öğrencilerin gelişimi eğitimsel açıdan vaktinizin tamamını almaktadır (K10, K13, K16). Sorunların çözümünde İlçe ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri birinci derecede müdahil olurlarsa eğitim öğretime daha fazla zaman harcanır (K19).

Astlarla Yaşanılan Sorunlarla İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda astlarla yaşanan sorunlarla ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Astlarla Yaşanılan Sorunlarla İlgili Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
Personel Sorunları	Mevzuat ve yönetmelik	7	34
	İletişim	5	24
	Hizmetliler	3	14
	Sorumluluk	3	14
	Memurlar	3	14
	Toplam		21

Tablo 5.'e bakıldığında astlarınız (öğretmen-memur-yardımcı hizmetli) ile ne gibi sorunlar yaşamaktasınız? şeklindeki soruya verilen cevapların tek tema altında toplandığı; mevzuat ve yönetmelik 7 (%34), iletişim 5 (%24), hizmetlilerle ilgili 3 (%14), sorumluluk 3 (%14), memurlarla ilgili sorun yaşayan katılımcı sayısının 3 (%14)

olduğu görülmektedir. Konuya ışık tutan bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenler olayları kişisel algıladıkları zaman okulda çatışma olabilmektedir (K7). İş dağılımı noktasında her çalışan üzerine düşen görevi tam olarak yerine getirmediğinden kaynaklanan sorunlar olabiliyor (K12). Mesai saatlerine riayet edilmemesi ile ilgili sorunlar olabilir (K13). Astlarımız görevlerini ikinci derecede gördükleri için sorun yaşamaktayız (K19, K20).

Okul Yöneticilerinin Mali Hakları ile İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda okul yöneticilerinin mali hakları ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Mali Hakları ile İlgili Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
Ücret	Yetersiz	5	24
	Yeterli	2	10
	Eşit olmamalı	14	66
	Toplam	21	100
Ek ders	Yetersiz	11	52
	Yeterli	10	48
	Toplam	21	100

Tablo 6.'da görüldüğü üzere "Okul yöneticilerinin mali hakları hakkında ne düşünüyorsunuz?" şeklindeki soruya verilen cevapların 2 tema altında toplandığı; ücret teması altında ücreti yetersiz bulan katılımcıların sayısı 5 (%24), yeterli bulan katılımcıların sayısı 2 (%10), eşit olmalı diyen katılımcıların sayısı 14 (%66) kişi olarak saptanmıştır. Ek ders teması altında ise ücretleri yeterli bulan katılımcıların sayısı 10 (%48), yetersiz bulan katılımcıların sayısı ise 11 (%52) olarak bulunmuştur. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okul yöneticilerin mesaisi, öğretmenlere kıyasla uzun ve aldığı sorumluluk fazladır. İşin hem fiziki hem zihinsel yorgunluğuna kıyasla mali hakları

yetersizdir ve teşvik, takdir edici değildir (K2, K4). Okul yöneticilerin mali hakları tatmin edici değildir. Çok düşük ücretlerle büyük sorumluluk verilmektedir (K3, K8, K11, K20, K21). İdareci olarak öğretmenlerden hiçbir farkımız yok bu konuda idareci olarak maddi anlamda biraz öğretmenlerden farkımız olsun (K5, K15). Çok az ve yetersiz. Saat 7' de okula geliyoruz bazen saat 18'e kadar okulda kalıyoruz ve bu bizi yıpratıyor. Aldığımız sorumluluğun karşılığını maddi olarak alamıyoruz (KA7, K9). Yöneticiler okulda daha fazla zaman harcarlar. Okul adına daha fazla problem çözme ve işleri yürütme adına vakit ayırırlar. Bu nedenlerle bir yıpranma payı verilmelidir (K12, K13). Yöneticilik öğretmenlikten farklı olup yöneticilik kadroların kalıcı olması ve ek ödemelerin bulunması gerekir (K19).

Buna karşın mali hakları yeterli bulan bazı katılımcılar da bulunmaktadır. Bu konuda örnek bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

Yeterli olduğunu düşünüyorum (K17, K18).

Milli Eğitim Müdürlüğü Desteği ile İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda Milli Eğitim Müdürlüğü desteği ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 7. Milli Eğitim Müdürlüğü Desteği ile İlgili Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
Destek	Yeterince Destekliyor	5	24
	Yeterince Desteklemiyor	16	76
	Toplam	21	100

Tablo 7.'ye bakıldığında "Okul yöneticileri ile Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki ilişkiye dair düşünceleriniz nelerdir? Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sizi yeterince desteklediğini düşünüyor musunuz?" şeklindeki soruya verilen cevapların tek tema altında toplandığı; destek teması altında "yeterince destekliyor" diyenlerin sayısı 5 (%24), "yeterince desteklemiyor" diyen katılımcıların sayısı ise 16 (%76) olarak saptanmıştır. Konuya ışık tutan bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Okulların özellikle fiziki ihtiyaçları karşılarken İlçe ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri ağır davranıyor (K3). Hayır, Milli eğitim müdürlerinin idarecileri desteklediğini düşünmüyorum (K5, K6, K19, K20). Hayır düşünmüyorum, illaki tıkanıyoruz konular oluyor. Okul olarak ayrımcılık yapıldığına inanıyorum (K7). Hayır destek verilmiyor, sadece olanı

yapıyoruz. Milli eğitim müdürü ile okul yöneticileri arasında sık bir şekilde toplantıların olması lazım (K8). Bence yeterince desteklenmiyor. En önemli eksikliklerde okullar yalnız bırakılıyor. Gelen giden yok. Denetim yok. Okulların geliri bence az, sadece kantin geliri var. Bu sadece merkez okullarda var ama köy okullarında bu gelir de yok. O yüzden köy okullarının bu açıdan desteklenmesi gerekir (K15).

Buna karşın mali hakları yeterli bulan bazı katılımcılar da bulunmaktadır. Bu konuda örnek bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

Milli Eğitim müdürlüğü bizi yeterince desteklemektedir (K11, K13, K18).

Yöneticilik Mesleğinin Profesyonellik Gerektirip Gerektirmediğine Dair Bulgular

Aşağıdaki tabloda yöneticilik mesleğinin profesyonellik gerektirip gerektirmediğine dair bulgular verilmiştir.

Tablo 8. Yöneticilik Mesleğinin Profesyonellik Gerektirip Gerektirmediğine Dair Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
Tecrübe	Profesyonellik	12	57
	Deneyim	9	43
	Toplam	21	100

Tablo değerlendirildiğinde “Sizce okul yöneticiliği profesyonellik gerektiren bir meslek midir?” şeklindeki soruya verilen cevapların tek tema altında toplandığı; tecrübe teması altında “profesyonellik” diyen katılımcıların sayısının 12 (%57), “deneyim” diyen katılımcıların sayısı ise 9 (%43) olarak görülmektedir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Profesyonellik zaman ve tecrübe ile elde edilir. Bunu elde etmeye açık ve azimli olunmalıdır (K2, K8, K21). Yarı profesyonel olmalıdır. Yani eğitimci kişilerden seçilmelidir (K3). Evet. Kesinlikle gerekir. Bu konuda biraz eğitim alınmalı ve öyle idareci olunmalı (K6, K18, K19, K20). Kesinlikle böyle düşünüyorum. Vasıf gerektiren, herkesin yapamayacağı bir meslek. Öğretmen ilişkileri, öğrenci, veli ve farklı iletişim kanallarını doğru kullanabilen, insan ilişkilerini doğru ve zamanlı yönetebilen özelliklere sahip olmalıdır (K7). Profesyonelliğe katılmıyorum. İyi bir idareci sınıf içi problemleri öğretmenler arası problemleri, veliler ile ilgili problemleri bilmelidir. Alaylı olmamalıdır (K10). Bence insani ilişkileri iyi olanların yönetici olması gerekir. İnsana değer veren insana saygı gösterenlerin

yapılması daha iyi olur (K15). Aday öğretmenlikte olduğu gibi idarecilikte bir adaylık sürecinin olması profesyonelliği katkı sağlayacaktır (K12), K12).

Yönetici Niteliklerin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Aşağıdaki tabloda yönetici niteliklerinin geliştirilmesine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Yönetici Niteliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
Yasalar ve Etik	Mevzuat okumaları	5	24
	Tecrübeli kişilerden yararlanmak	4	20
	İletişime açık olmak	6	28
	Adaletli olmak	6	28
	Toplam	21	100
Eğitim	Hizmet içi eğitim ve kurslar	21	100
	Toplam	21	100

Tablo 9.'a bakıldığında "Okul yöneticilerinin niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?" şeklindeki soruya verilen cevapların 2 tema altında toplandığı; yasalar ve etik teması altında mevzuat okumalarının geliştirilmesini düşünenlerin sayısı 5 (%24), tecrübeli kişilerden yararlanılması gerektiğini düşünenlerin sayısı 4 (%20), iletişime açık olunması gerektiğini düşünenlerin sayısı 6 (%28), adaletli olunması gerektiğini düşünenlerin sayısı 6 (%28) katılımcı olarak görülmektedir. Eğitim teması altında ise; yöneticilerin niteliklerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimin ve kursların gerekli olduğunu düşünenlerin sayısı 21 (%100) kişidir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Eğitim ve seminerlerin arttırılması gerekir diye düşünüyorum (K2, K14, K15, K17, K21). Yüz yüze kurslar, mevzuat değişikliği vb. konular için kurslar, seminerler düzenlenmelidir (K7, K9, K11, K13, K18, K19, K20).

Okul Yöneticilerinin Atanma Şekline Ait Bulgular

Aşağıdaki tabloda okul yöneticilerinin atanma şekline ait bulgular verilmiştir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Atanma Şekline Ait Bulgular

Temalar	Alt Kategoriler	f	%
Sınav	Yazılı sınav	19	90
	Mülakat	2	10
	Toplam	21	100
Deneyim ve Beceri	Liyakat	13	62
	Tecrübe	9	38
	Toplam	21	100

Tablo 10'a bakıldığında "Okul yöneticilerinin atanma şekline ilişkin görüşleriniz nelerdir?" şeklindeki soruya verilen cevapların 2 tema altında toplandığı, sınav teması altında; yazılı sınav yapılmasının gerekliliğine vurgu yapanların sayısının 19 (%90), mülakat diyenlerin sayısının 2 (%10) olduğu görülmektedir. Deneyim ve beceri teması altında liyakat olması gerektiğini düşünen katılımcı sayısı 13 (%62), tecrübenin gerekliliğine vurgu yapanların sayısı ise 9 (%38) olarak saptanmıştır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Okul yöneticilerinin sınav ile atanması gerekir. Mülakatın kaldırılması gerekir. Aksi takdirde herkes veya yerel yönetici kendi adamının okul yönetiminde olmasını isteyecektir. Bu durumu çevremizde görmekteyiz. Bu da eğitim öğretimi sekteye uğratar. Geleceğimiz olan çocukların hayatları olumsuz etkilenir (K1, K2, K12, K14, K17, K18, K20). Sınavın ÖSYM tarafından yapılması ve atamaların puanla yapılması, bu konuda adil bir atama yapılması lazımdır. Yönetici kadroları iyi eğitilmiş kişilerden seçilmeli, liyakata dayalı olmalı. Mülakat sınavlarına son verilmelidir. Yöneticilik için bir şart konulmalı. En az 6 yıl öğretmenlik yapanlar, idareci olabilmelidir (K3, K4). Mülakatlar yeterli değil. Mülakat oldu mu şaibe olur. Sınav yapılmalı. Bir de bunun yanında liyakat gerekir (K5, K6, K8, K9, K11). Yöneticilik kadrosunun verilmesi gerektiğini, atama işlerinde "yönetici" olarak atanma yapılması ve liyakatin esas alınması gerektiğini düşünüyorum

(K7, K16). Atanma adaletli ve eşit yapılıyor bu sayede liyakatli kişiler göreve geliyor (K15).

Buna karşın yazılı sınavsız atamayı öneren bazı katılımcılar da bulunmaktadır. Bu konuda örnek bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

Aslında Eğitim Yönetim bölümünden mezun olurlarsa daha verimli olur (K19). Mevcut koşullarda, yazılı sınav ve sözlü mülakat yapılmakta fakat sınav puanının aynısı mülakat puanı olarak verilmekte. İdarecileri seçerken mülakatlar mutlaka eleyici olmalı. Konuşmayı beceremeyen birçok idareci şu anda maalesef görevde (K21).

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Eğitimin niteliğinin artması, öğrenci başarısının istenen düzeye gelmesi okul ortamında çalışan tüm çalışanlar ile öğrenci ve veli arasındaki uyum ve iletişimle doğru orantılıdır. Huzurlu diyalogların sağlandığı, ihtiyaçların anında çözüldüğü, kişilerin saygıyla çalıştığı ortamlarda eğitimin niteliği artar. Nitelikli idarecilerin, yönettikleri öğretmenlere saygın, adil ve anlayışlı yaklaşımları, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve çözüm odaklı yaklaşımları, velilerle diyalog halinde olup öğrencilerin durumlarının takibi, kurum ve kuruluşlarla öğrenci yararına ortak çalışmalarda bulunulması huzurlu ve başarı getiren çalışma ortamları oluşmasını sağlar. Bu çalışmada okul yöneticilerine çalıştıkları okullarda genel anlamda nasıl sorunlarla karşılaştıkları incelenmek istenmiştir.

Çalışmaya katılan yöneticiler sorulan tüm sorulara çoğunlukla benzer yanıtlar vermişlerdir. Yöneticilerle yapılan görüşme sonucu yapılan bu çalışma bize okullarda yönetim sürecinde saygı, fikir alışverişi ve adil davranmanın esas olması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin deneyimleri, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunları nasıl çözümledikleri, yapılan işleri kolaylaştıran ve zorlaştıran unsurların neler olduğu ve okul yöneticisi olacaklara önerileri ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların başında mevzuat ve yönetmeliklere ilişkin deneyimler bulunmaktadır. Yapılan görüşme boyunca okul yöneticileri sürekli olarak mevzuatla ilgili konulara değinmişlerdir. Tanrıöğen ve Yücel (2007) okul yöneticilerinin iş yüklerinin çok olmasının önemli bir sorun kaynağı olduğunu vurgulamışlardır. Çalışma kapsamında elde edilmiş sonuçlar şunlardır:

Çalışmaya katılan neredeyse bütün katılımcılar velilerle iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Memduhoğlu ve Meriç (2014) ile Çetin (2019) tarafından yapılan çalışmada da neredeyse okul yöneticilerinin tamamının velilerle sorun yaşadıklarını ifade etmiş olması dikkat çekmektedir. Çetin (2019) velilerle yaşanan problemleri özellikle sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ve düzensiz ailelerden

gereken destek, ilgi, işbirliği ve katılımının yetersiz olması olarak somutlaştırmaktadır. Yine katılımcıların karşılaştığı diğer önemli bir sorun alanının okul binalarının fiziki yapısı olduğu anlaşılmaktadır. Memduhoğlu ve Meriç (2014) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin yaklaşık yüzde yetmiş beşinin okulların fiziki yapısının yetersiz ve amaca uygun olmadığını bunun da değişik sorunlara yol açtığını beyan etmişlerdir. Aynı şekilde Tanrıoğen ve Yücel (2007) de okul yöneticilerinin fiziki yapı ile ilgili olarak çoğu zaman düzeyinde sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların zamanını en çok alan hususların başında mevzuat ve hiyerarşiden kaynaklanan sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Mevzuatın yönetici ihtiyaçlarına cevap vermemesi ve sorunların çözülebilmesi için yapılan yazışmalarda hiyerarşiye uyulmak zorunda olmasının çok zaman alıcı bir husus olarak değerlendirildiği görülmektedir. Memduhoğlu ve Meriç (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir.

Katılımcıların yaşadıkları sorun alanlarına yönelik olarak tek sorun alanı olarak personel işleri ifade edilmiştir. Personel işlerinin alt teması olarak da mevzuat ve yönetmelik, iletişim, hizmetli personel ve memurlarla ilgili sorunlar beyan edilmiştir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) tarafından yapılan araştırmada da buradakine benzer olarak okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişimlerinde sorunlarla karşılaştıkları ancak bu sorunu “mevzuata yeterince uyulmaması” olarak telakki ettikleri ifade edilmiştir. Tanrıoğen ve Yücel (2007) okul yöneticilerinin ise okul yöneticilerinin yetki kullanımında çok olmasa da sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Katılımcılar genel olarak mali haklarının yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Çetin (2019, s.1643) tarafından yapılan araştırmada da mali sorunlar en önemli sorun alanı olarak ifade edilmiştir. Okul yönetici ve öğretmenlerinin en önemli mali sorunu aylıkların istenen düzeyde olmayışı, yöneticilerin ağır iş yüklerine rağmen öğretmenlerden anlamlı düzeyde bir ücret fazlası alamadıkları ve ek ders ücretlerinin ödenmesinde karşılaşılan gecikme ve ek ders ücretlerinin azlığı gibi hususlardır. Memduhoğlu ve Meriç (2014) de benzer bulgular elde ederek okul müdürlerinin çoğunun özlük haklarının yetersiz olduğunu ve bunun başta öğretmenler olmak üzere tüm personel üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerin büyük çoğunluğu üst kurumları olan Milli Eğitim Müdürlüğünün desteğine ilişkin olarak “Yeterince desteklemiyor” biçiminde görüş belirtmişlerdir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin maddi imkânsızlıktan dolayı bazen çaresiz kaldıkları ve bu durumu üstleriyle çözmeye çalıştıkları ancak istenen desteğin görülemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bozak, Konan ve Özdemir (2006) okul yöneticilerinin üst destek gerektiren bazı sorunların çözümünde eğitim projeleri yoluyla okullarına finansman yaratarak bazı sorunlarını çözebileceklerini ifade etmiştir.

Yöneticilik mesleğinin profesyonellik gerektirip gerektirmediğine ilişkin olarak katılımcıların yöneticilik mesleğinin tecrübe ile beraber büyük ölçüde profesyonellik gerektirdiği biçiminde görüş ifade ettikleri görülmektedir. Karip ve Köksal (1999) okul yöneticiliğine atanmada profesyonelliğin şart olduğunu, yönetici adaylarına teorik eğitimin yanında uygulama da yaptırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Yıldırım (2011) okul yöneticilerinin sorunların çözümünde denge faktörünü gözetmelerinin ve tecrübeyi işe koşmalarının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Yönetici niteliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak mevzuat ve etik eğitimi ile genel eğitim temaları yönünde görüş bildirilmiştir. Çetin'in (2019) yaptığı çalışmada da yöneticilerin eğitiminin çok önemli bir sorun alanı olduğu vurgulanmıştır.

Yönetici niteliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak mevzuat ve etik eğitimi ile genel eğitim temaları yönünde görüş bildirilmiştir. Aktepe (2014) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların yarısından fazlasının yöneticilerin sınavla atanması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Yine Aktepe (2014) sınav temel olmak üzere atanan kişilerin tecrübeli olması gerektiğini ifade etmektedir. Aktepe'nin çalışmasında tecrübe diyen katılımcılar belli bir süre öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yapmış olmayı, ayrıca bir yöneticilerin yanında staj ve gözlem yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bulgular çalışmamızı büyük ölçüde teyit etmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların en çok vurguladıkları husus, liyakat olmuştur. Yine okulların fiziki koşullarının yetersizliği, öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar ve iletişim sorunları karşılaşılan diğer sorunlar olarak sıralanmıştır. Pesen, Kara ve Gedik (2015) ile Aslanargun ve Bozkurt (2012) özellikle iletişimden kaynaklı sorunların azaltılması için okullarda sosyal sermaye unsurlarının geliştirilmesi yönünde öneride bulunmuşlardır.

Araştırmadaki katılımcı görüşlerine göre en önemli sorun alanlarından biri de yöneticilerin yeterli eğitime sahip olmadığına ilişkindir. Çetin (2019) bu duruma ilişkin olarak okul işletmeciliği konusuna dikkat çekmektedir. Ona göre okulun işletme yönü eğitim yönetimi ve denetimi programlarında bile ihmal edilmektedir. İnsan ve madde kaynaklarının yönetimi, çevre ile ilişkiler, personel yönetimi vb. konuları içeren bir okul işletmeciliği dersi yararlı olabilecektir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler ifade edilebilir:

- Okul yöneticilerinin mevzuat içerikli olarak düzenli eğitimler alması gerekmektedir.
- Okul yöneticilerinin iş yükünü azaltıcı uygulamalar oluşturmaya çalışılmalıdır.
- Genel eğitim faaliyetlerinin yanında yönetici, öğretmen ve veliler için iletişim seminerleri verilmelidir.
- Okulların fiziki yapısının geliştirilmesine dönük projeler (AB Birliği, Kalkınma ajansı projeleri gibi.) hazırlanmalı bu konuda okul yöneticileri eğitilmelidir.

- Yazışma ve iletişimde hiyerarşik engeller kaldırılarak, okul yöneticilerinin doğrudan yazışma yapabilmeleri yönünde okul ve yönetici özerkliğini destekleyen uygulamalara yer verilmelidir.
- Okul yöneticilerine anlamlı düzeyde bir yönetim tazminatı ödenmeli ve yönetici olmaya dönük teşvik edici mali politikalar geliştirilmelidir.
- Okul yöneticileri ile üst kurumları arasında kolay ve ulaşılabilir iletişim kanalları oluşturulmalı, üst kurumların kendilerine intikal eden sorunları çözme kapasite ve hızına ilişkin bir takip mekanizması kurulmalıdır.
- MEB bünyesinde ve taşra teşkilatında yönetici akademisi işlevli birimler kurularak, eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dönük adımlar atılmalı; tüm eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi tezli/tezsiz yüksek lisans eğitiminden geçirilmesi sağlanmalıdır.
- Eğitim yöneticilerinin bir sınava ve liyakate dayalı olarak atanması esas alınmalı bu konuda standartlar içeren uygulamalar geliştirilmelidir. Yönetici atama şeklinde keyfi değişikliklere gidilmemelidir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 89-105.
- Aslanargun, E., ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Balay, R. (2019). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, (70), 21-30.
- Bozak, A., Konan, N. ve Özdemir, T. (2016). Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılmış Maarif Müfettişleri Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bu Programların Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 1-23.

- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1637-1648.
- Çınar, O. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 267-276.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Doğan, M. K. (2010). *Öğretmenlerin okul iklim algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eriş, S. (2012). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısı ile ilişkilendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Garbarino, S. ve Holland, J. (2009). *Quantitative and qualitative methods in impact evaluation and measuring results*. Governance and Social Development Resource Centre.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gökçen, G. (2014). *Öğretmen algularına göre yöneticilerin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Joffe, H. ve Yardley, L (2004). *Research methods for clinical and health psychology*. D. Marks ve L. Yardley, *Content and Thematic Analysis* içinde (s.56-68). Sage.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63-71.
- Karakütük, K. (2019). *Eğitim planlaması*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 15 (1-2), 265-283.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (6), 193-207.

- Kaşıkçı, B. (2015). *Öğretmen ve müdür yardımcıları görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin yönetim becerileri (Sultangazi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keçeci, H. (2012). *Okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımlarının incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> 20 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- MEB. Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> 20 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- Memduhoğlu, H. B., ve Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Neuman, W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches*. Essex: Pearson.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özbağ, G. (2012). Örgüt ikliminin yeniliğe destek algısı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), s.145-161.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine etkisine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), 213-214.
- Özer, P. S., Topaloğlu, T. ve Timurcanday Özmen, Ö. (2013). Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumunu ilişkisinde düzenleyici etkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 13(4), 437-447.
- Öztürk, N. (1995). *İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim (stres) düzeyleri arasındaki ilişkiler*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pesen, A., Kara, İ. ve Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin “müdür” kavramına ilişkin metafor algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 28-48.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.

- Şener, S., Bahçeci, V., Doğru, H., Gökçe Sel, Z., Ertaş, M., Songür, S. ve Tütüncü, Ö. (2016). Turizm alanındaki nitel araştırmalarda uygulanan yöntem ölçütlerinin değerlendirilmesi. *VIII. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi Bildiriler Kitabı*. 270-291.
- Tanrıoğen, A. ve Yücel, Z. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında yaşadıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (21), 55-66.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2002). Okul yöneticilerinin eşgüdümleme yeterliliği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 87-94.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin görevlerine ilişkin yaşadıkları sorunları çözme öyküleri ışığında denge rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 55-79.

The Opinions of School Managers About the Problems in School Management

Introduction

School management is the work including more than one factor in coordination towards the goals of the school. It is possible to use a synthesis or composition expression for school management. Because the school is a business in terms of economy, a training center in terms of emphasizing values, a field of practice with an emphasis on the profession, a therapy center with a psychological aspect, and a society example with its management of differences. In order for the school to achieve its goals, all these aspects need to be seen, blended and most importantly, the people concerned must be persuaded.

The general purpose of this study is to determine the views of school administrators working in Sanliurfa on the problems experienced in school administration. Because the problems experienced in school management can lead to a decrease in academic achievement and the occurrence of school dropout in students and change in teachers. However, every problem that is not managed well grows, causing the employees to undergo investigations and reduce the employee productivity. For this reason, determining what kind of problems occur in schools and developing suggestions for the solution of these problems makes this study important.

Method

In this study, one of the qualitative research methods, the descriptive phenomenological model was used (Saban and Ersoy, 2019). In phenomenological models, a phenomenon can be a situation, an experience, a concept or an event. According to Garbarino and Holland (2009, p.7) qualitative research is a form of data generation expressed in prose or text form. This approach requires researchers to evaluate according to current conditions. School administrators working in Şanlıurfa constitute the universe of the study. Since it is not possible to reach the entire universe, a study group thought to have the ability to represent the universe was reached. This study group was selected by the homogeneous sampling method, which is a sample selection method in qualitative research models. In the simulated sampling method, a small and homogeneous sample is handled and studied in detail (Neuman, 2014, p.471). The study group of the research consists of 21 administrators working in 21 schools in Sanliurfa. School administrators are selected from the kindergarten, primary school, middle school and secondary school levels. The similarity feature of the working group is that all participants are school administrators in public schools. The data of the application were collected by the researcher through face-to-face interviews

with the participants. Interviews were made with 21 administrators from 21 schools in Sanliurfa. All participants are administrators. 1 code was given to each participant. For example, Participant 1 (P1) was coded as Participant 2 (P2).

Findings

The participants expressed their views on the role of the school administrator around the theme of merit and respect. Regarding the problems encountered in school management, the answers are gathered under 3 different themes; failure to comply with laws under the theme of legislation, under the theme of relationship, parents do not contribute enough to education and problems in relations with teachers; Under the theme of economy, it was found that the schools did not have an economic resource and the physical conditions of the schools were negative. Opinions were expressed in the form of bureaucracy, irregularity of document records, hierarchy and student problems as the issues that took the most time of the administrators. Legislation, communication, responsibility and civil servant attitudes are specified as problem areas with subordinates. Regarding the financial rights of school administrators, the participants stated that the salary of teachers and administrators should be different and that the current wage is not sufficient. Regarding the support of higher institutions, the overwhelming majority of the participants stated that they did not receive enough support. Regarding the quality of the management profession, the overwhelming majority of the participants stated that school administration requires professionalism. Opinions were expressed by all participants in the form of “in-service training and courses” for the development of executive qualifications. Regarding the appointment method of school administrators, opinions were expressed in the form of written examination and merit.

Conclusion, Discussion and Suggestions

Almost all participants in the study stated that they had communication problems with parents. It is understood that the problems arising from the legislation and hierarchy are the most important issues that take the time of the participants the most. Personnel affairs were expressed as the only problem area regarding the problem areas experienced by the participants. As the sub-theme of personnel affairs, problems related to legislation and regulations, communication, servant personnel and civil servants have been stated. Participants generally stated that their financial rights are not sufficient.

The majority of the school administrators stated that they do not support it enough, regarding the support of the National Education Directorate, which is their higher institution. Regarding whether the management profession requires professionalism, it is seen that the participants expressed their opinion that the management profession requires professionalism to a great extent along with

experience. Opinions were made on the themes of legislation, ethics education and general education for the development of managerial qualifications. The most emphasized point by the participants in the study was merit. According to the opinions of the participants in the research, one of the most important problem areas is related to the lack of qualifications of the managers.

Based on the research results, the following suggestions can be expressed:

- School administrators are required to receive regular training based on the legislation.
- Practices that reduce the workload of school administrators should be tried to be created.
- In addition to general education activities, communication seminars should be given for administrators, teachers and parents.
- Projects aimed at improving the physical structure of schools (such as EU Union, Development Agency projects) should be prepared and school administrators should be trained on this issue.
- By removing hierarchical barriers in correspondence and communication, practices supporting school and administrator autonomy should be included in order for school administrators to communicate directly.
- School administrators should be paid a meaningful management compensation and financial policies should be developed to encourage being managers.
- Easy and accessible communication channels should be established between school administrators and their higher institutions, and a follow-up mechanism should be established regarding the capacity and speed of the higher institutions to solve the problems that are referred to them.
- Steps should be taken to professionalize educational administration by establishing administrative academy-function units within the MEB and in its provincial organization; It should be ensured that all education administrators undergo postgraduate education with or without thesis in educational management.
- Training administrators should be appointed based on an exam and merit, and practices containing standards should be developed in this regard. Arbitrary changes should not be made in the form of appointing a manager.