

EARDE

**Uşak Üniversitesi
Eğitim Araştırmaları Dergisi**

Journal of Educational Research

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (EARDE), Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanlarında hem basılı hem de elektronik olarak yayımlanan açık erişimli ve hakemli bir dergi olup ocak, nisan ve ekim aylarında olmak üzere yılda üç kere okuyucularıyla buluşacaktır. Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanlarındaki uygulama ve araştırmalarda insan odaklı bir anlayış benimseyen EARDE, Türkiye’de bu alanda yetkinleşmiş ve bilimsel düşünce üreten bir disiplinin geliştirilmesini hedeflemektedir.

EARDE, “Uluslararası Hakemli Dergi” statüsüne uygun, yılda üç sayı olarak yayımlanacak olup, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanlarındaki farklı konularda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip çalışmalarını yayımlayarak alanın bilgi birikimine katkıda bulunmayı; alandaki araştırmacılarla lisansüstü öğrencilere yol göstermeyi ve Türkiye’ye uygun, uyarlanabilir eğitim ve öğretim uygulamalarını paylaşmayı amaçlamaktadır.

Yayın Kurulu olarak bizler, 2019 yılı 2. sayımızı yayımlamanın heyecanını sizlerle paylaşmak istiyor ve diğer sayılarımız için alana katkı sağlayacak araştırmalarınızı dergimize göndermenizi bekliyoruz. Hazırlanan çalışmaların araştırma ya da kavramsal yazılar olması, özellikle Türkiye’den örnekleri ve uygulamaları kapsamaları uygun olacaktır. Çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Osman Birgin
Editör

Doç. Dr. M. Akif Helvacı
Editör

Sahibi

Uşak Üniversitesi Adına
Prof. Dr. Ekrem SAVAŞ

Editörler

Prof. Dr. Osman BİRGİN
Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Editör Yardımcıları

Dr. Beyhan CAN

Dr. Murat EKİCİ

Dr. Murat SÜMER

Dr. Seval KOÇAK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Adem DURU

Prof. Dr. Adem SEZER

Prof. Dr. Michele Biasutti

Doç. Dr. Didem İNEL EKİCİ

Dr. Öğr. Üyesi Sacide Güzin MAZMAN AKAR

Dr. Öğr. Üyesi Perihan Tuğba ŞEKER

Dr. Öğr. Üyesi Şule GÜÇYETER

Bu dergi, yılda üç (3) kere yayımlanır. Yazıların tüm sorumluluğu
yazar/yazarlarına aittir.

Owner

On behalf of Uşak University
Prof. Dr. Ekrem SAVAŞ

Editors

Prof. Dr. Osman BİRGİN
Assoc. Prof. Dr. M. Akif HELVACI

Vice Editors

Dr. Beyhan CAN
Dr. Murat EKİCİ
Dr. Murat SÜMER
Dr. Seval KOÇAK

Editorial Board

Prof. Dr. Adem DURU
Prof. Dr. Adem SEZER
Prof. Dr. Michele Biasutti
Assoc. Prof. Dr. Didem İNEL EKİCİ
Assist. Prof. Üyesi Sacide Güzin MAZMAN AKAR
Assist. Prof. Perihan Tuğba ŞEKER
Assist. Prof. Şule GÜÇYETER

This journal is published thrice a year, and writers are solely responsible for the content of their study.

Adres/Address

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
1 Eylül Kampüsü
Ankara İzmir Yolu 8. Km Merkez/Uşak
Tel: 0276 221 21 21 /2045
Fax: 0276 221 21 31
E-mail: earde@usak.edu.tr

Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi - EARDE 2019 Yılı Güz Sayısı Hakemleri

Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (EARDE)'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen aşağıdaki öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Berna Yüner – Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Faika Karahan – Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Kamil Uygun – Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşat Koca – Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nedim Özdemir – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Perihan Tuğba Şeker – Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sacide Güzin Mazman Akar – Uşak Üniversitesi

Dr. Abdülkerim Diktaş – Uşak Üniversitesi

Dr. Beyhan Can – Uşak Üniversitesi

Dr. Hale Ilgaz – Ankara Üniversitesi

Dr. Sevil Orhan Özen – Uşak Üniversitesi

Dr. Sinem Güçhan Özgül – Balıkesir Üniversitesi



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/usakead>

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞTIĞI KURUMLARDA YAŞADIĞI YÖNETSEL SORUNLAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ¹

TEACHERS' OPINIONS ON THE ADMINISTRATIVE PROBLEMS THAT THEY ENCOUNTER IN INSTITUTIONS THEY ARE CHARGED

Hüseyin Ergen*, Tuğba Günay **

* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, ergen@mersin.edu.tr.

** Öğretmen.

Gönderilme Tarihi: 7 Haziran 2019

Yayınlanma Tarihi: 15 Ekim 2019

Özet: Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda karşılaştıkları sorunlar arasından yönetimle ilgili olan sorunları ele alınmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Erdemli ilçesinde görev yapan 121 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okulda karşılaşılan durumları ne derece sorun olarak ifade ettikleri ve bu sorunların çözümüne ne derece katılmak istedikleriyle ilgili görüşleri 20 maddeli bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Ankete katılan öğretmenler belirtilen durumların sorun olduğu yönündeki görüşlere 10 maddede “çoğunlukla” düzeyinde, diğer 10’unda da “orta” düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların çözümüne katılma isteği sorulduğunda ise 7 maddedeki görüşler “çoğunlukla”, diğer maddelerdeki görüşlere “orta” düzeyde katıldıkları gözlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin “şikâyetçi” olmadıkları ifade edilebilir. Elde edilen görüşler arasında cinsiyet, medeni durum, okul türü, kurum türü, mesleki kıdem, yaş, lisans mezuniyeti ve okutulan şube değişkenlerine göre fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında bir fark bulunmamıştır. Okulda yaşanan durumların sorun olduğuna katılma hususunda mezuniyet durumuna göre 5, cinsiyet ve şubeye göre 2, diğer değişkenlere göre 1’er maddede görüş farklılığı tespit edilmiştir. Sorunun çözümüne katılma isteği hususunda ise; medeni duruma göre 9, kıdem ve

¹Bu çalışmanın kısa özeti, 23-25 Mayıs 2019 tarihleri arasında Mersin’de düzenlenen 2. Uluslararası Mersin Sempozyumunda yayınlanmış ve özet bildiri kitabında yer almıştır.

mezuniyet durumuna göre 3, cinsiyete göre 2, diğer değişkenlere göre 1'er maddede görüş farklılığı tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin sorunların çözümüne beklârlara göre daha az katılmak istedikleri ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, okul yönetimi, yönetim sorunları, öğretmen görüşleri, öğretmen katılımı.

Abstract: In this study, administrative problems that pre-primary teachers encounter in educational settings they work are analyzed. The study group of the research is consisted of 121 pre-primary school teachers charged in Erdemli district of Mersin province. Data were collected through a 20-item questionnaire to obtain teachers' opinions on the degree which they evaluate the situations they face in schools as problems, and the degree which they are willing to involve in the solutions to these problems. Participants reported that they agree with the opinions towards the stated situation is a problem at "mostly" level for 10 items and at "medium" level for other 10 items. When their willingness to participate in the solution to these problems was asked teachers responded as "mostly agree" for 7 items and "medium level agree" for other items. It can be detected that teachers are not "complainant" in general. Obtained teacher opinions were analyzed for significant differences with respect to gender, marital status, school type, institution type, seniority, age, bachelor degree, age-group instructed. Age has resulted no significant difference among teacher opinions. In regard to agreement with the opinions that the observed situation is a problem; there exist significant differences among teacher groups' opinions in 5 items with respect to graduation status, 2 items to gender and grade, and 1 item each to other variables. In regard to willingness to participate in the solution to the stated problems; there are significant differences in 9 items with respect to marital status, 3 items each to seniority and degree, 2 items to gender and 1 item each to other variables. It can be stated that married teachers are less willing to participate in the solution to problems compared to single teachers.

Keywords: Pre-primary education, school administration, administrative problems, teacher opinions, teacher participation.

Giriş

Bireyin ve toplumun gelişimi açısından ele alındığında okul öncesi eğitimin niteliği ve niceliği ile ilgili tartışmalar güncelliğini korumaktadır. Alınan kaliteli okul öncesi eğitiminin sonraki yıllarda bilişsel gelişim üzerindeki etkisi konusundaki bulguların birikmesi sonucu, son yıllarda okul öncesi eğitimin sorunlarına yönelik çalışmalar artmıştır. Okul öncesi eğitim insan sermayesinin belirleyicisi konumuna oturdukça ülkelerin milli gelir ve gelişmişlik düzeyiyle ilgili tartışmaların içine dâhil olması

kaçınılmazdır. İlk ve ortaokulların zorunlu tutulması ve yaygınlaşması, ardından ortaöğretim kademesinin yaygınlaşmaya başlamasıyla, eğitimin ölçülebilir getirilerinin daha çok yükseköğretim kademesiyle ilişkilendiren araştırma bulguları giderek artmaktadır (Patrinos, 2019). Okul öncesi eğitimin böyle doğrudan ölçülebilir bir getirisinden bahsetmek güçtür, ancak okul öncesi eğitimin izleyen eğitim kademelerinde sağladığı görece yüksek başarı ve düzenlilik gözlenmekte ve tartışmanın bir parçası haline gelmektedir (Karoly & Bigelow, 2005). ABD’de yürütülen bir çalışmada; okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllarda okula hazır olma, okula bağlılık, temel erişiler, lise mezuniyeti, kazanç artışı ve tutuklanma sıklığını düşmesi konularında olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Schweinhart, Montie, Xiang, vd., 2005/2011). Dolaylı olarak gözleniyor olsa da, okul öncesi eğitimin birey ve toplum için getirilerinin önemi, bu kademenin verimli işleyişiyle ilgili kaygıların artmasına sebep olacaktır. Çünkü okul öncesi eğitimde birim maliyetler görece yüksektir ve maliyetler arttıkça getiri oranları düşmektedir. Maliyet etkinliğinin sağlanması, yani düşük maliyetle en yüksek verim elde edilebilmesi, için de; okul öncesi eğitimin yönetimindeki etkinlik ve etkililik tartışmalarının giderek artması söz konusudur.

Okul öncesi eğitimin getirilerinin diğer kademeler üzerinden dolaylı olarak gözlenebilmesi ve maliyetinin yüksek olması uzun süre birinci öncelik olarak görülmesini engellemiştir. Türkiye’de de Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren birinci öncelik ilköğretimi yaygınlaştırılmasına verildiğinden okul öncesi eğitime yeterince kaynak ayrılamamıştır (Deretarla Gül, 2008). Okul öncesi eğitimin öneminin 1960 sonrası dönemde anlaşılmaya başlandığı ifade edilebilir (Taner Derman ve Başal, 2010). Bu dönemdeki yasal düzenlemeler, şura kararları ve yönetmelik hükümleri doğrultusunda resmi anasınıfı ve anaokulu açılması ve bunlara öğretmen yetiştirilmesi yerleşik bir uygulama haline getirilmiştir. Okul öncesi merkezi bütçeden ayrılan kaynakların 2006’dan itibaren artış gösterdiği ifade edilebilir (Saklan ve Erginer, 2016). Daha önceki yıllarda da kurumlar ve öğretmen yetiştirme konularında pek çok düzenleme yapılmış olmasına karşın, okul eğitime olan talepteki artış ancak 2000’li yıllardan itibaren genişlemeye başlamıştır. Okul öncesi eğitim önceki yıllarda yavaş bir gelişim grafiği çizse de, artık şartların değişmiş olması nedeniyle bu durumun tersinin söz konusu olduğu görünmektedir. Nitekim son yıllardaki öğrenci sayıları ve okullaşma oranlarındaki artış bu duruma işaret etmektedir (MEB, 2018). Bu gelişimde sağlanan arzın önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesine katılımın artmasında arz etkisinin yanı sıra çeşitli faktörlerin önemi görmezden gelinemez. Dünyada teknolojinin ilerlemesiyle gelişen sağlık alanlarının bulguları, okul öncesi eğitimi de etkilemiştir. Okul öncesi eğitimi yaş grubu çocukların evde aileleri ile birlikte zaman geçirmesinin, arkadaşları ile oynayabilmesinin daha iyi olacağına yönelik anlayış, kamuoyunun bilinçlenmesiyle değişmeye başlamıştır (Ural ve Ramazan, 2007). Çalışan anne sayılarındaki artış, metropollerde, arkadaşsız büyümek zorunda kalan çocuk sayısındaki artış ve farklı kuruluşlardan, (psikiyatri, psikolog, pedagog, RAM vs. gibi) okul öncesi eğitime yönlendiren çocuk sayısındaki artış, ilkokul başarısına katkısı gibi etmenler konusunda oluşan farkındalık talepte gönüllü bir artışa neden olmaktadır. Birçok

ülkede okul öncesi eğitimin önemi hızla fark edilmiş ve 0-6 yaş grubu çocukların yaşadığı gelişimin önemi anlaşılmış, çocukların bu dönemi evdeki alışkanlıklara dayalı yaşantılarla geçirecek kadar şansa bırakılamayacağı fark edilmiştir (Ural ve Ramazan, 2007). Bu yaş grubundaki çocukların bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimi, bu gelişimin sonraki yaşantısındaki önemi açısından okul öncesi eğitimin yararları anlaşılmış ve okul öncesi eğitime tüm çocukların katılmasını sağlama yönünde hedefler konulmuştur.

Okul öncesi eğitime olan talep artışı, değişen örgütsel yapılar nedeniyle, bu eğitim hizmetini veren kurumların işleyişinin daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmasını gerektirmektedir. Aslında bu kurumlarda diğer eğitim kurumlarıyla karşılaştırıldığında farklı olarak ortaya çıkan bir takım yönetim ve organizasyon ile ilgili sorunlar, öğrenci ve veli ile ilgili sorunlar ve nihayet öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar mevcuttur.

Eğitimin kitleleşmesi sürecinde okul örgütünün ve yönetiminin farklılıkları üzerinde durulduğu gibi; okul öncesi eğitimin yaygınlaşması sürecinde de örgüt ve yönetim açısından farklılıkların ortaya konulması bu kurumların verimli çalışması açısından öncelikle önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının diğer eğitim kademelerine göre daha yatay bir örgütlenme modeline sahip olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle öğretmen yönetici ilişkileri daha ziyade birebir ve yakından olmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitimin daha küçük ölçekli kurumlarda yürütülmesi ve veli katılımının görece yüksek olması da bu kurumların farklılıkları arasındadır. Yönetici yeterliklerinin de bu farklılıklara uygun olarak gelişmesi gerektiği açıktır. Türkiye'deki kurumsal düzeydeki farklılık ise çok çeşitlidir: resmi/özel ve anaokulu/anasınıfı/uygulama anasınıfı olarak farklılaşmanın yanı sıra kreş, kurs vb. şeklindeki düzenlemelerden de bahsedilebilir (MEB, 2014). Farklı kurumsal yapılar da farklı sorunların yaşanmasına sebep olabilir. Bu farklılıklar okul öncesi yöneticisinin farklı beceriler geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. İlk ve ortaokul yöneticileri binalarında bulunan anasınıflarının da yöneticileridir. Bağımsız anaokullarında durum biraz farklıdır. Müdür ve yardımcıları okul öncesi öğretmenliğinden gelmektedir.

Türkiye'de yoğun olarak tercih edilen okulöncesi eğitim kuruluşları, ilk, orta ve lise düzeyinde okulların binalarında bulunan anasınıfları, il ve ilçelerde bulunan bağımsız anaokulları olarak sıralanmaktadır (MEB, 2018). En çok ulaşılabilenler anasınıfları iken imkân bakımından bakıldığında bina yapısı, yemek hizmeti, etkinlik zenginliği gibi konularda bağımsız anaokulları tercih edilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları imkân ve durumlarına göre 36 ve 72 aylık çocuklara eğitim imkânı sunabilmektedir.

Öğrenci yaşının küçük olması, yaş grubundaki çocukların öz bakımını yardımla yapması, dikkat sürelerinin kısalığı öğretmenlerin diğer eğitim alanlarında farklı bir program uygulamalarını gerektirmektedir (Bushouse, 2009). Ülkemizde farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerin çocukları farklı imkânlara sahip iken okul öncesi eğitimle temel birçok konuda buluşup eşitlenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2014). Tüm bunlar olurken ailelerin çocuklarından ilk kez ayrılmaları, eğitim ortamına merak ve müdahalelerini arttırmaktadır. Ailelerin, okul öncesi eğitimden farklı beklentileri vardır. Kimi okulu sevmesini, kimi davranış değiştirme, kimi ilkokula hazırlanması gibi çoğaltabileceğimiz birçok beklenti içindedirler. Aileler, eğitim ve

öğretim ile birlikte bakım, temizlik, yeme-içme gibi konular da öğretmenlerden yardım beklemektedir. Tüm bu örnekler, veli-öğretmen ilişkileri açısından birçok okulda benzer sorunlar olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenler açısından bakıldığında ise; okul öncesi eğitim kurumlarında diğer öğretmenler ve yöneticilerin yanı sıra veli ve öğrenci ile daha yakından ve iç içe bir okul yaşantısından söz edilebilir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarının üst kademelere göre aile metaforunu daha fazla hak eden ilişkilere sahne olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerle ilgili bir başka farklılık mezun oldukları lisans programlarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin bir kısmı okul öncesi öğretmenliği, bir kısmı da çocuk gelişimi bölümlerinden mezundur. Öte tandan atanmayı bekleyen öğretmenler arasında eğitim fakültesi mezunu olmayanların oranı düşmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişimleri için lisansüstü eğitim, hizmetiçi eğitim ve kariyer basamaklarında ilerleme açılarından kendine özgü sorunları olduğu ifade edilebilir (Eurydice, 2019).

Literatürde ilköğretim öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar büyük ölçüde yöneticinin davranışları çerçevesinde ele alınmaktadır (Erdem, 2007). Okul öncesi eğitimin kurumsal yapısının yanı sıra veli ve öğrenci ve meslektaş özellikleri de göz önüne alındığında farklı sorunların ortaya çıkması muhtemeldir. Okul öncesini de kapsayan meta-sentez bir çalışmada, temel eğitimin sorunları; sistem ve yapılanma, altyapı ve finansman, paydaş ve program olmak üzere dört tema altında toplanmıştır (Deveci ve Aykaç, 2019). Bu çalışmada, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, veli ile ilgili olanlar, öğrenci ile ilgili olanlar, meslektaşlarla ilgili olanlar ve fiziksel ortamla ilgili olanlar olarak ele alınmaktadır. Aslında bu sorunlar öğretmen gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik olduğundan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre alt düzeyden üste düzeye doğru sıralanabilir. Alt düzeyde fiziksel ortam ve güvenlik, üst düzeyde takdir edilme ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının yer aldığı düşünülürse, örgüt içinde öğretmenlerin bu gereksinimlerine karşılık gelecek durumlar da aynı şekilde sıralanabilir. Bu şekilde örgüt içinde ortaya çıkan durumlar, Herzberg'in iki faktör kuramına göre; alt düzey ve üst düzey ihtiyaçlara karşılık verecek "tatmin ediciler" ve "tatminsizlik yaratanlar" şeklinde iki grupta ele alınabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Okul öncesi eğitim, Türkiye'de 2017-2018 eğitim döneminde yapılan değişiklik ile pilot illerde 54 aylık çocuklara zorunlu hale gelmiştir. Bu iller arasında Mersin de vardır. Okul yöneticileri 54 ayını doldurmuş çocukları duyurularla, alan taramaları ile ulaşarak okul öncesi eğitime katmaya çalışmışlardır. Bu çalışmada, öğretmen ve yöneticiler arasında yaşanan sorunlar yönetsel boyutta, incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümünde öğretmenin karara katılım isteğine bakılmıştır. Araştırmanın problemini, Mersin ili Erdemli İlçesindeki okul öncesi eğitim veren kurumlarda, okul öncesi öğretmenlerin yaşadığı yönetsel sorunlarını tanımlayıp, sorunların çözümünde karar alma düzeyleri oluşturmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’deki literatür incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı sorunları konu alan çalışmalardan genellikle öğretmenlerin çalışma koşulları ve fiziksel ortam özelliklerini sorun olarak beyan ettiği görülmektedir. Öte yandan son yıllarda yapılan çalışmaların öğretmenlerin yönetime katılma isteklerinin arttığı yönünde yorumlanabilir.

Gündoğan (2002), Denizli ilinde 253 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin okulda yaşadığı sorunları dört boyutta (okul yönetimi, eğitim programı, çalışma koşulları ve öğrenci-veliler) toplamış; araştırma bulgularının anasınıfında öğretmenlerinin çalışma koşulları açısından bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştığı yönünde olduğu sonucuna varmıştır.

Tok (2002); Ege bölgesinde görev yapan 123 öğretmen ve 40 yöneticiyle yaptıkları çalışmada 60 maddeden oluşan bir anketle veri toplamışlardır. Yöneticilerin en çok katıldıkları sorunların yardımcı personel, hizmet içi eğitim, denetim, rehberlik ve psikolojik danışma, öğretmen personel sayısı ve yeterlikleri ile bütçe konularındaki yetersizlikler olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları yönetim sorunları arasında ise; mesai saatleri, uzman ve yardımcı personel yetersizlikleri, hizmetiçi eğitim gereksinimleri, atama, denetim, veli ile işbirliği, öğrenci sayısı, eğitim programı ve sosyal etkinlikler konuların yer aldığı görülmüştür. Öğretmen ve yöneticiler bu sorunların okullarındaki yönetim performansını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Cinsiyet, kıdem, eğitim durumu değişkenleri açısından yönetici ve öğretmen görüşleri arasında fark gözlenmemiştir. Yöneticiler öğretmenlere göre bütçe ile ilgili sorunları öne çıkarmaktadır. Hizmetiçi eğitim ve diğer sorunlarla ilgili önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin yönetime katılımıyla ilgili bir bulgudan bahsedilmemiştir.

Aktan Kerem ve Cömert (2006); Siirt ilinde görev yapan 180 okul öncesi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada yönetim ve yöneticilerle ilgili sorunların “hiç önemli” düzeyinde olduğu, “çok önemli” sorunların ise veli ile ve fiziksel ortamla ilgili olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Büte ve Balcı (2010); Mersin il merkezinde görev yapan 6 anaokulu müdürüyle yaptıkları çalışmada planlama, karar alma, eşgüdüm, iletişim ve değerlendirme süreçleriyle ilgili sorunlarla karşılaştığını tespit etmişlerdir. Bu sorunlar arasında çalışan sayısının yetersizliği, finansman yetersizliği, görevlendirmelerle ilgili belirsizlikler, bazı çalışanların karar alma sürecine katılmak istememeleri, öğretmenler ve usta öğreticiler arasında yaşanan çatışmalar, öğretmenlerin müdürün aldığı kararları beğenmemeleri, öğretmenler arasında yaşana iletişim sorunları ve denetici yeterlikleri vb. konular yer almaktadır.

Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014), Iğdır il merkezinde 19 okul öncesi öğretmeniyle yaptıkları nitel çalışmada; öğretmenlerin yönetim işlevlerinin (işgören hizmetleri, genel hizmetler, eğitim programları, öğrenci hizmetleri ve bütçe hizmetleri) tamamına ilişkin sorun yaşadıkları; en çok karşılaşılan sorunların denetim, yardımcı

personel, mesai saatleri, okul aidatları, okul bahçe alanları ve öğrenci sayıları konularında olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Arabikoğlu ve Demir (2014); Burdur il merkezinde görev yapan 158 okul öncesi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları arttıkça öğretmenlerin okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin arttığı bulgusuna yer vermişlerdir.

Öztürk, Kaya ve Durmaz (2015); 2012-13 eğitim-öğretim yılında hizmet içi eğitime katılan 50 farklı ilde görevli 208 okul öncesi öğretmeniyle görüşme yöntemiyle yaptıkları çalışmada öğretmenlere yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerini sormuşlardır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin %38,5'inin okul yönetimiyle sorun yaşadığı, yaşanan sorunların yöneticilerin programla ilgili yeterliklere, öğretmene karşı ilgisizlikleri konusuna odaklanmıştır. Çözüm önerileri, il milli eğitim müdürlüklerinin önlem alması ve yöneticilerin katılımcı yönetim yaklaşımlarına yönelmeleri gereğine odaklanmıştır.

Uçar-Kaplan (2015); Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan 31 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı nitel çalışmada; öğretmenlerin yöneticilerin okul öncesi eğitimleri ile ilgili yetersizlikleri ve ilgisizliklerini öne çıkardıklarını gözlemiştir. Fiziksel ortam ve materyal ile ilgili yetersizlikler ve yöneticilerin öğretmenlere yeterince yardımcı olmaması öğretmen görüşlerine göre diğer sorunlar arasında yer almıştır.

Atalar (2017); KKTC'de görev yapan 40 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı nitel çalışmada; öğretmenlerin fiziksel yapı, yardımcı personel, yönetici yeterlikleri, eğitim programları, öğrenci-veli, okul bütçesi, denetici yeterlikleri vb. ilgili konularda sorun yaşadığı bulgularına yer verilmiştir. Okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler arasında en büyük görüş farkının fiziksel yapı ve okul bütçesi konularında ortaya çıktığı gözlenmiştir. İlkokul bünyesinde çalışan öğretmenler bu konularda daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

Can ve Serençelik (2017); İstanbul Çekmeköy'de görevli 25 okul yöneticisi ve 30 okul öncesi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin katılımını teşvik edici önlemler alınması önerilmektedir. Araştırma bulgularının kadın öğretmenlerin, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yönetime katılma isteklerinin daha fazla olduğu yönündedir.

Kuyucak ve Ünal (2017); Kırklareli ilinde görev yapan 271 okul öncesi öğretmeniyle 2012'de yaptıkları çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerden beklentilerinin 5 başlık altında (fiziksel ortam, eğitim-öğretim, mesleki gelişim ve kişilik-yönetim tarzı) boyutlandırılmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri toplam olarak "çoğu zaman" düzeyindedir. Fiziksel beklentilerin özel okul öğretmenleri ve bağımsız anaokulu öğretmenlerinde anasınıfı öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Okulun imkanlarının daha yüksek olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin hem fiziksel ortama hem de yönetici yeterliklerine ilişkin beklentileri daha yüksektir. Cinsiyet, yaş, medeni durum,

mezuniyet, hizmet yılı, şimdiki kurumda çalışma yılı, çalıştığı kurum türü, kendisi ya da bir yakını okul öncesi eğitim alma durumu, şu anki sınıfındaki öğrenci sayısı açısından yönetici yeterlikleriyle ilgili beklentiler arasında bir farklılık gözlenmemiştir.

Sildir ve Akın (2017); Tokat ili merkezinde 2013-14 eğitim öğretim yılında 10 ilkokul ve 10 bağımsız anaokulu müdürüyle yaptıkları nitel çalışmada sorun olarak fiziksel yetersizlikler, veli ile ilişkiler, personelle ilişkiler ve çalışma saatlerini öne çıkardıkları gözlenmiştir. Personelle ilgili sorunlar düşük nitelikli öğretmenler ve yardımcı personel çalıştırma konularına odaklanmıştır. Okul müdürleri eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenlerden beklentilerini belirtmişlerdir. Bunlar arasında mesleki gelişim, tutum ve kişilik özellikleri yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin yönetime katılımlarıyla ilgili bir beklentiden bahsedilmediği görülmektedir.

Ağgöl Yalçın ve Yalçın (2018); Ağrı il merkezinde görev yapan 82 okul öncesi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada sordukları 12 açık uçlu soruyla cevap toplamışlardır. En çok ifade edilen sorunlar arasında öğrenci/sınıf sayısı, sınıf ve bahçe alanının yetersizliği, anasınıflarının uygun olmaması, teneffüs ihtiyacı ve olumsuz veli tutumları yer almaktadır.

Durukan ve Bayındır (2018); Çanakkale ilinde görev yapan 210 öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yöneticilerin liderlik rollerini “çoğunlukla” yerine getirdiği görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Yazarlar bu bulguyu yöneticilerin öğretmenlerin yönetime katılımını desteklemelerine dayandırmaktadır. Bu yoruma göre, okul yöneticilerinin demokratik katılımcı liderlik davranışlarını göstermelerinin öğretmenlerin katılım isteğini ve yönetimden memnuniyetini artıracaklığı ifade edilebilir.

Güngör, Özen Altınkaynak ve Aksoy (2018); Kars il merkezinde görev yapan 92 okul öncesi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okullarında orta düzeyde iletişim engeli yaşadıkları sonucuna varmışlardır. İletişim engellerinin alt boyutları arasında psikolojik engellerin öne çıktığı görülmüştür. Öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, görev türü, görev yerine göre bir fark tespit edilmezken; yaş, okul türü ve sendika değişkenlerine göre farklılık tespit edilmiştir. Buna göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin (kıdemliler göre), devlet okulunda çalışan öğretmenlerin (özele göre) ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin daha fazla iletişim sorunu yaşadıkları gözlenmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin işbirliği ve iletişiminin önemi vurgulanmıştır.

Köse, Uzun ve Öner Özaslan (2018); Kahramanmaraş merkez ilçelerinde görev yapan 10 okul yöneticisiyle yaptıkları çalışmada; yöneticilerin okul öncesi kurumlarında yardımcı hizmetli çalıştırılmasını genel olarak olumlu buldukları bulgusuna yer vermişlerdir. Bu konuda hizmet alımı yapılacak yardımcı personelin niteliği öne çıkmaktadır. Yardımcı personelin niteliği düştükçe olumsuz sonuçların yaşanma ihtimalini artıracaklığı görüşü hâkimdir.

İlgili araştırma bulguları; yöneticilerin ve öğretmenlerin karşılıklı olarak yeterliklerini sorguladıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu diğer eğitim kademelerinde de karşılaşılabilecek bir durumdur. Yönetici ve öğretmenlerin ortak görüşe sahip olduğu

konular fiziksel ortam, veli ile ilişkiler, yardımcı personel ve bütçe kısıtlarıdır. Araştırma bulgularında ortaya çıkan bir eğilim; son yıllarda sorunların çözümü açısından öğretmenlerin yönetime daha fazla katılmaları yönündeki duyarlılıktır. Daha önceki çalışmalarda sorunların çözümünün hem yönetici hem öğretmen tarafında büyük ölçüde yöneticilerden beklendiği gözlenirken, son yıllardaki çalışmaların bulguları her iki taraftan da daha fazla katılım beklentisinin olduğu yönündedir.

Yöntem

Bu bölümde yapılan çalışmada, çalışmanın evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve toplanan verilerin çözümlenmesi sırasında kullanılan istatistiki araçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Erdemli ilçesindeki farklı okullardaki okul öncesi karşılaştıkları yönetsel problemleri açıklamayı hedefleyen, bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerini bir anket aracılığıyla elde etmeye çalışan tarama türünde bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Çalışma Mersin ilinin Erdemli ilçesinde yürütülmüştür. Erdemli'nin nüfusu 2018 yılına göre 140.331'dir. Bu nüfus, 70.107 erkek ve 70.224 kadından oluşmaktadır. İlçedeki dört mevsim uygun iklim şartları ve verimli tarım alanları nedeniyle kadınların işgücüne tarlada işçi, esnaf, memur vb. meslek gruplarında katıldığı görülebilir. İlçede büyük sanayi kuruluşları yoktur. Kişi başına düşen arazi alanın küçüklüğü de kişileri farklı istihdam alanlarına yöneltmektedir. Ayrıca bölgede büyük sanayi kuruluşlarının azlığı insanları eğitim ve öğretimi önemsemeye ve devlet memurluğunu tercih etmelerine yol açmıştır. Okula ve eğitime değer veren, kadınlarının da çoğunun çalıştığı bir bölgede okul öncesine ihtiyaç ve katılım artmaktadır.

Erdemli genelinde okuma-yazma oranı %99'dur. İlçede; 121 okul ve kurumda 1.213 derslikte, 29.131 öğrenciye 1.937 öğretmen ile eğitim verilmektedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı ilk ve ortaokulda 23, genel ortaöğretimde 24, mesleki teknik eğitimde ise 21'dir. Bunun yanında ilçede Mersin Üniversitesine bağlı meslek yüksekokulu vardır. İlçede 2017-18 eğitim-öğretim yılı itibariyle dört bağımsız anaokulu (31 şube-24 derslik), ilköğretim okulları bünyesinde de 102 anasınıfı şubesi olmak üzere toplam 132 anasınıfı bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimde öğrenci sayısı 2.786'dır. Bu branşta 133 kadrolu, 17 ücretli toplam 150 öğretmen hizmet vermektedir. Bu araştırma, Erdemli ilçesinde kamu, özel, anasınıfı ve bağımsız anaokullarında çalışan ve ankete katılan 121 kadrolu öğretmenle yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılım istatistiği.

Özellikler	Kategori	n	%
Cinsiyet (1-2)	Kadın	103	85
	Erkek	18	15
Medeni durum (1-2)	Evli	88	73
	Bekâr	32	26
Okul türü (1-2)	Kamu	97	80
	Özel	23	19
Kurum türü (1-2)	Bağımsız anaokulu	68	56
	Anasınıfı	52	43
Mesleki kıdem (1-5)	1-5	9	7
	6-10	52	43
	11-15	42	35
	16-20	15	12
	20 +	3	2
Yaş (1-4)	20-30	26	21
	31-40	68	56
	41-50	27	22
Mezuniyet durumu (1-3)	Eğitim fakültesi	102	84
	Diğer fak ve y.o.	16	13
	Yüksek lisans	3	2
Okutulan şube (1-5)	3 yaş	14	12
	4 yaş	31	26
	5 yaş	52	43
	4-5 yaş	18	15
	3-5 yaş	5	4

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracını oluşturmak için alanyazın taraması yapılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında çalışan öğretmenler ile görüşme yapılarak ön anket maddeleri oluşturulmuştur. Okul yöneticileri ile yaşanan sorunlar tartışılmış, benzerlikler üzerinde konuşulmuştur. Oluşan taslak üzerinde üç öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. 5'li *Likert* tipi ölçek şeklinde 20 maddeye, bir sorun olduğunu belirtmek bir de çözümünde karara katılma isteğini belirtmek için iki kez cevap verilmesini sağlayan 'Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar' başlıklı bir anket formu oluşturulmuştur. Anketin başına sekiz maddeden oluşan bir kişisel bilgi formu eklenmiştir.

Anketler uygulanmadan önce Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. 2017-2018 Eğitim öğretim yılının Mart ayı içerisinde Erdemli ilçesinde bulunan okullara gidilerek okul öncesi öğretmenlerine elden, çoğunlukla birebir görüşülerek teslim edilmiştir. Anket formları Mart ayı içinde 15 günlük süre içerisinde 121 öğretmene uygulanıp cevap alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın, hedefleri doğrultusunda hazırlanan ölçek tipinde anket formuyla toplanan veriler üzerinde istatistiki çözümlerinin yapılabilmesi için SPSS programı kullanılmış, verilerin analizinde frekans, yüzde, t-testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz yapılırken her bir madde için sorunlar ve çözümler olarak iki ayrı test yapılmıştır. İki kategorili değişkenler için fark analizi yaparken t-testi, kategorilere 30'un altında gözlem düştüğü durumlarda t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den çok kategorili olan kıdem yılı, mezuniyet durumu, şube ve yaş değişkenleri ile fark analizi yapmak için Kruskal-Wallis parametrik olmayan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı $p < 0,05$ seviyesinde test edilmiştir. Anketten elde edilen puanlar şu ölçüte göre yorumlanmıştır: (a) 1-1,49 arası "hiç katılmıyorum"; (b) 1,5-2,49 arası "az katılıyorum"; (c) 2,5-3,49 arası "orta düzeyde katılıyorum"; (d) 3,5-4,49 arası "çoğunlukla katılıyorum"; (e) 4,5-5,0 arası "tamamen katılıyorum".

Bulgular

Bu bölümde çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okullarda karşılaştıkları yönetsel sorunlarla ilgili olarak geliştirilen anket aracılığıyla elde edilen verilere yapılan istatistiki analiz sonuçları yer almaktadır.

Anket Maddelerine İlişkin Ortalama Puanlar

Çalışma grubunda yer alan öğretmen görüşlerine ilişkin ortalama ve standart sapmalar Tablo 2'de gösterilmektedir. Birinci ortalamalar, öğretmenlerin okullarda karşılaşılan durumları ne derece sorun olarak düşündüklerini, ikinci ortalamalar ise bu sorunların çözümüne ne derece katılmak istediklerini ifade etmektedir.

Tablo 2. Anket maddelerinden alınan puanların ortalama ve standart sapmaları.

Maddeler	n	\bar{X} (Ss)	
		Sorunlar	Çözümler
1 Okul yöneticisinin iradesiyle öğretmenlerce öğrencilerden okul adına para toplanması	121	2,80 (1,57)	120 2,85 (1,41)
2 Öğretmenin işi ile ilgili konularda öğretmenin görüşünün alınmaması	121	3,21 (1,56)	120 3,26 (1,40)
3 Okulun eğitim ortamı ile ilgili düzenlemelerde öğretmen görüşünün alınmaması	121	3,16 (1,47)	120 3,18 (1,42)
4 Okulun yönetsel sorunlarının çözümü ile ilgili öğretmen görüşleriyle yeterince	121	3,37 (1,42)	120 3,33 (1,39)

ilgilenilmemesi				
5 Öğretmenlerin gerektiğinde yeterince yüceltilmemesi	121	3,99 (1,24)	120	3,80 (1,21)
6 Okulun eğitim ortamına ilişkin öğretmenin aktardığı sorunlara çözüm bulunmaması	120	3,51 (1,37)	120	3,47 (1,26)
7 İhtiyaç duyulan araç-gerecin sağlanması için yeterince çaba harcanmaması	120	3,72 (1,37)	120	3,55 (1,34)
8 Öğretmenlerle ilgili olumsuz ön yargılara sahip olunması	121	3,79 (1,40)	119	3,62 (1,32)
9 Öğretmenlerin teneffüs ihtiyacını gidermek için çözüm üretilmemesi	121	4,14 (1,29)	119	3,72 (1,43)
1 Öğretmenlerin motivasyonu için 0 ödüllendirme yoluna başvurulmaması	121	4,06 (1,23)	119	3,74 (1,34)
1 Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yardımcı 1 personel için kaynak oluşturulmaması.	121	4,02 (1,30)	119	3,63 (1,39)
1 Okula maddi kaynak sağlama konusunda 2 öğretmenlerden yüksek beklenti içinde olunması	121	3,46 (1,43)	119	3,28 (1,39)
1 Öğretmenlerin kişisel problemlerinin mesleki 3 yeterlikleriyle karıştırılması	121	3,23 (1,49)	119	3,16 (1,43)
1 Öğretmenler arasındaki iletişim 4 problemlerine çözüm önerileri üretilmemesi	121	3,52 (1,40)	119	3,32 (1,38)
1 Mesai saatleri konusundaki özveri 5 beklentisinin tek taraflı, öğretmene yönelik olması	121	3,88 (1,36)	119	3,66 (1,39)
1 Öğretmenler arasında adaletli 6 davranılmaması	121	3,02 (1,56)	119	3,05 (1,53)
1 Öğretmenler ile okulun diğer personeli 7 arasında görev ve sorumluluk dağılımında denge sağlanamaması	121	3,43 (1,44)	119	3,31 (1,41)
1 Öğretmen-veli ilişkisinde sorunların 8 çözümünün öğretmene bırakılması	121	3,84 (1,31)	119	3,45 (1,35)
1 Öğretmenlerin kaynaşması için düzenli olarak 9 yapılabilecek sosyal etkinliklere yanaşılması	120	2,74 (1,52)	119	2,92 (1,48)
2 Öğretmenin katkılarının gerekli önemi 0 göstermeyip, katkı sürekliliğinin sağlanamaması	121	3,69 (1,46)	119	3,47 (1,45)

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çalışma grubunda yer alan öğretmenler, 20 anket maddesinin 10’undaki görüşlere “çoğunlukla” düzeyinde katılmaktadır. Bu maddeler M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M15, M18, ve M20’dir. Öğretmenler kalan 10 maddedeki görüşlere ise “orta” düzeyde katılmaktadırlar. En çok katıldıkları görüş M9’da (ort. 4.14) en az katıldıkları görüş ise M19’da (ort. 2,74) yer alan görüşlerdir. Buna göre ankette yer alan maddelerde ele alınan durumlarda sorun olmadığı

düşünülen bulunmamaktadır. Bu sorunların çözümüne katılma isteği açısından ise ankete katılan öğretmenler, 7 maddedeki görüşlere (5, 7, 8, 9, 10, 11 ve 15) “çoğunlukla” düzeyinde, diğer maddelerdeki görüşlere ise “orta” düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çözümüne katılmak istemedikleri bir sorun da bulunmamaktadır. Öğretmenlerin daha çok sorun olarak görüp de çözümüne aynı oranda katılmayı düşünmedikleri maddeler, en çok sorun olarak görülen durumlarla ilgili olanlardır. Bunlar arasında 9, 10, 11 ve 18inci maddelere bakıldığında öğretmenlerin teneffüs ihtiyacı, ödüllendirme, yardımcı personel ihtiyacı ve veli ile ilgili sorunlarla ilgili olarak daha çok çaba sarf etme isteğinde olmadıkları ifade edilebilir. Ancak öğretmenlerin sorunların çözümüne katılmak istemedikleri gibi bir durum söz konusu değildir. Genel olarak öğretmenlerin “şikayetçi” konumunda olmadıkları ifade edilebilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan parametrik olmayan Mann-Whitney U (MWU) testi sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre alınan puanların parametrik olmayan test sonuçları.

	n	\bar{X}	σ	MWU	WW	z	p	
Okulda yaşanan sorun olduğuna katılma								
M5	<i>Kadın</i>	103	4,07	1,278	620,0	791,0	-2,411	0,016
	<i>Erkek</i>	18	3,56	0,922				
M19	<i>Kadın</i>	102	2,60	1,524	592,5	5845,5	-2,463	0,014
	<i>Erkek</i>	18	3,56	1,247				
Çözümü ile ilgili karara katılma isteği								
M5	<i>Kadın</i>	102	3,90	1,231	554,0	725,0	-2,794	0,005
	<i>Erkek</i>	18	3,22	0,878				
M13	<i>Kadın</i>	101	3,05	1,445	650,5	5801,5	-1,962	0,050
	<i>Erkek</i>	18	3,78	1,166				

p<0,05

Öğretmenlerin yeterince yüceltilmemesinin ifade edildiği M5’te kadın öğretmenlerin; öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler düzenlenmesine ilişkin M19’da ise erkek öğretmenlerin daha fazla sorun gördükleri gözlenmiştir. Öte yandan, bu maddelerde belirtilen sorunların çözümüne katılma isteği her iki kategori için de orta düzeydedir. M5’te belirtilen öğretmenlerin takdir edilme gereksinimlerinin karşılanması konusunda hem ne derece sorun olduğu hem de çözümüne katılma isteği ile ilgili görüş farkı mevcuttur. M5’in ortalama puanı “çoğunlukla” düzeyindedir. Takdir edilme ihtiyacına yönelik bu sorunun çözümüne kadın öğretmenlerin daha çok katılmak istediği gözlenmiştir. M13’te ifade edilen kişisel problemlerin mesleki

yeterliklerle karşılaştırılmasının sorun olduğu konusunda öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık gözlenmemiştir. M13'e katılma "orta" düzeydedir. Bu maddede ifade edilen sorunun çözümüne erkek öğretmenlerin daha çok katılmak istedikleri anlaşılmaktadır.

Medeni Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin medeni durumu evli ve bekâr olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Medeni durum değişkenine göre alınan puanların t-testi sonuçları.

		n	\bar{X}	σ	F(Levene)	Lp	t	df	p
Okulda yaşanan sorun olduğuna katılma									
M19	<i>Evi</i>	88	3,10	1,494	0,337	0,563	2,170	118	0,032
	<i>Bekâr</i>	31	2,42	1,336					
Çözümü ile ilgili karara katılma isteği									
M1	<i>Evi</i>	89	3,03	1,385	0,032	0,859	2,466	118	0,015
	<i>Bekâr</i>	31	2,32	1,376					
M2	<i>Evi</i>	89	3,48	1,315	0,786	0,377	3,087	118	0,003
	<i>Bekâr</i>	31	2,61	1,453					
M3	<i>Evi</i>	89	3,37	1,335	2,329	0,130	2,504	118	0,014
	<i>Bekâr</i>	31	2,65	1,539					
M6	<i>Evi</i>	89	3,62	1,201	0,000	0,982	2,274	118	0,025
	<i>Bekâr</i>	31	3,03	1,329					
M9	<i>Evi</i>	88	3,90	1,382	0,295	0,588	2,287	117	0,024
	<i>Bekâr</i>	31	3,23	1,477					
M13	<i>Evi</i>	88	3,32	1,369	1,387	0,241	2,071	117	0,041
	<i>Bekâr</i>	31	2,71	1,510					
M18	<i>Evi</i>	88	3,60	1,282	0,400	0,528	2,047	117	0,043
	<i>Bekâr</i>	31	3,03	1,472					
M19	<i>Evi</i>	88	3,10	1,494	1,126	0,291	2,248	117	0,026
	<i>Bekâr</i>	31	2,42	1,336					
M20	<i>Evi</i>	88	3,63	1,425	0,260	0,611	1,983	117	0,050
	<i>Bekâr</i>	31	3,03	1,449					

p<0,05

Okulda yaşanan sorunların belirlenmesine yönelik yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin görüşlerinde medeni durumuna göre sadece bir maddede (M19) farklılık gözlenmiştir. Buna göre; "öğretmenlerin kaynaşması için düzenli olarak yapılabilecek sosyal etkinliklere yanaşılmaması" konusunun sorun olduğuna bekâr öğretmenler "az", evli öğretmenler ise "orta" düzeyde katılmaktadırlar. Bu sorunun

çözümüne katılım isteği de ortalama olarak “orta” düzeydedir. Öte yandan, Tablo 4’te evli öğretmenlerin çözümüne bekâr öğretmenlere göre daha fazla katılmak istediği 9 madde görülmektedir. Öğretmenlere para toplatılması, öğretmenin görüşünün dikkate alınmaması, teneffüs ihtiyacı, veli ile ilişkilerde destek ve öğretmen motivasyonu ile ilgili maddelerde bekâr öğretmenlerin sorunlarının çözümüne katılım konusunda daha isteksiz görünmektedir. Bekâr öğretmenlerin evli olanlara göre bu konularda daha sessiz kalmayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Öte yandan, bekâr öğretmenlerin çözümüne evli olanlara göre daha fazla katılma isteği gösterdikleri bir sorun yoktur. Bu bulgu okula bağlılık duygusuyla ilişkilendirilebilir.

Okul Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü finansman şekline göre kamu ve özel olarak iki kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan parametrik olmayan Mann-Whitney U (MWU) testi sonuçları Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Okul türü değişkenine göre alınan puanların parametrik olmayan test sonuçları.

		n	\bar{X}	σ	MWU	WW	z	p
Okulda yaşanan sorun olduğuna katılma								
M14	<i>Kamu</i>	97	3,63	1,424	791,0	1.067,0	-2,237	0,025
	<i>Özel</i>	23	3,00	1,206				
Çözümü ile ilgili karara katılma isteği								
M6	<i>Kamu</i>	96	3,58	1,237	755,0	1031,0	-2,417	0,016
	<i>Özel</i>	23	2,91	1,203				

p<0,05

Okul türü değişkenine göre, okulda yaşanan durumların ne derece sorun teşkil ettiğine yönelik öğretmen görüşleri arasında M14’te ifade edilen “öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarına çözüm üretilmemesi” konusunda farklılık gözlenmiştir. Kamu okullarında çalışan öğretmenler bu durumun sorun olduğuna “çoğunlukla” düzeyinde katılırken, özel okullarda çalışan öğretmenler “orta” düzeyde katılmaktadırlar. M6’da yer alan “okulun öğretim ortamına ilişkin öğretmenlerce aktarılan sorunlara çözüm üretilmemesi” konusunda da yine kamu okullarında çalışan öğretmenler, özel okullarda çalışanlara göre sorunun çözümüne daha fazla katılmak istemektedirler. Diğer maddelere ilişkin olarak kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kurum Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü bağımsız anaokulu ve anasınıfı olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının

kurum türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Kurum türü değişkenine göre alınan puanların t-testi sonuçları.

	n	\bar{X}	σ	F(Levene)	Lp	t	df	p	
Okulda yaşanan sorun olduğuna katılma									
M19	<i>Anaokulu</i>	68	3,01	1,57	1,66	0,199	2,29	118	0,024
	<i>Anasınıfı</i>	52	2,38	1,37					
Çözümü ile ilgili karara katılma isteği									
M16	<i>Anaokulu</i>	68	3,32	1,61	6,32	0,013	2,35	115,871	0,020
	<i>Anasınıfı</i>	51	2,69	1,33					

p<0,05

Kurum türü değişkenine göre de sorunun belirlenmesine yönelik bir, çözümüne katılma isteğine ilişkin de bir olmak üzere iki maddede anlamlı görüş farkı gözlenmiştir. M19'da yer alan öğretmenler yönelik sosyal etkinliklere yaşanmaması konusu anaokulu öğretmenlerince daha çok sorun olarak ifade edilmiştir. M16'da yer alan öğretmenlere adaletli davranılmaması sorunun çözümüne de anaokulu öğretmenleri anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla katılmak istemektedir. Diğer maddelere ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kıdem yılları 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-55 yıl, 16-20 yıl ve 20+ yıl olmak üzere beş kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis tekyönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Kıdem değişkenine göre alınan puanların Kruskal-Wallis test sonuçları.

	n	χ^2	df	p	Fark
Okulda yaşanan sorun olduğuna katılma					
M10	121	11,950	4	0,018	3>4
Çözümü ile ilgili karara katılma isteği					
M2	120	10,147	4	0,038	4>1
M15	119	9,620	4	0,047	2>4
M17	119	14,270	4	0,006	2>3

p<0,05

Kıdem değişkenine göre, M10'da yer alan "Öğretmenlerin motivasyonu için ödüllendirme yoluna başvurulmaması" konusunun sorun olduğu görüşüne 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdemi olanlara göre daha fazla katıldığı

gözlenmiştir. Çözüme yönelik olarak; M2’de yer alan “Öğretmenin işi ile ilgili konularda öğretmenin görüşünün alınmaması” konusunda yapılan test sonucuna göre 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler, 0-5 yıl kıdemi olan kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır. M15’te yer alan “Mesai saatleri konusundaki özveri beklentisinin tek taraflı, öğretmene yönelik olması” sorunun çözümüne katılma açısından 6-10 kıdemi olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdemi olanlara göre daha istekli olduğu gözlenmiştir. M17’de yer alan “Öğretmenler ile okulun diğer personeli arasında görev ve sorumluluk dağılımında denge sağlanamaması” sorununun çözümüne katılma isteği açısından ise 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ortalamaları 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin yaşları 20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51+ yaş olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis tek yönlü varyans analizi sonuçları, farklı yaşlardaki öğretmenlerin okulda sorun olarak gördükleri ve çözümüne katılmak istedikleri maddelere ilişkin bir görüş farklılığı bulunmadığını göstermektedir.

Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin mezuniyet durumu eğitim fakültesi, diğer fakülte ve yüksekokullar ve yüksek lisans olarak üç kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının lisans eğitimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis tekyönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Mezuniyet durumuna göre alınan puanların Kruskal-Wallis test sonuçları.

	n	χ^2	df	p	Fark
Okulda yaşanan sorun olduğuna katılma					
M9	121	9,072	2	0,011	1>2
M10	121	7,719	2	0,021	1>2
M11	121	12,794	2	0,002	1>2
M15	121	11,956	2	0,003	1>2
M19	120	10,845	2	0,004	2>1
Çözümü ile ilgili karara katılma isteği					
M2	120	6,586	2	0,037	3>2
M5	120	11,569	2	0,003	1>2
M13	119	7,996	2	0,018	2>1

p<0,05

Mezuniyet durumu değişkenine göre; M9'daki teneffüs, M10'daki ödüllendirme, M11'deki yardımcı personel ve M15'teki mesai saatleri konularında sorun olduğuna eğitim fakültesi mezunu öğretmenler diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır. M19'da yer alan sosyal etkinlik düzenlenmesi konusunda sorun olduğuna ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenler daha az katılmaktadır. M5'te yer alan öğretmenlerin yüceltilmemesi sorununun çözümüne eğitim fakültesi mezunu; M13'te yer alan Kişisel problemlerle mesleki yeterliklerin karıştırılması sorunun çözümüne ise diğer fakülte mezunu öğretmenler daha fazla katılmak istemektedir. M2'de yer alan "Öğretmenin işi ile ilgili konularda öğretmenin görüşünün alınmaması" sorunun çözümüne ise yüksek lisans mezunları diğer fakülte mezunlarına göre daha çok katılmak istemektedir.

Okutulan Şube Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin görüşleri okutulan şubeye göre; 3 yaş, 4 yaş, 5, yaş 4-5 yaş ve 3-5 yaş olarak beş kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis tekyönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Okutulan şubeye göre alınan puanların Kruskal-Wallis test sonuçları.

	n	χ^2	df	p	Fark
Okulda yaşanan sorun olduğuna katılma					
M9	120	14,209	4	0,007	3>5
M10	120	10,871	4	0,028	3>5
Çözümü ile ilgili karara katılma isteği					
M15	118	12,981	4	0,011	2>3

p<0,05

Şube değişkenine göre; 5 yaş gurubunu okutan öğretmenler, 3 yaş gurubun okutan öğretmenlere göre; M9'da yer alan teneffüs konusunda ve M10'da yer alan ödüllendirme konusunda sorun olduğuna daha fazla katılmaktadır. M15'te yer alan mesai saatleri ile ilgili sorunun çözümüne ise 4 yaş grubunu okutan öğretmenler 5 yaş grubunu okutan öğretmenlere göre daha fazla katılmak istemektedir.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, anket yoluyla sorulan 20 sorunun hiç birinde öğretmenlerin sorun olmadığını düşünmedikleri; 20 sorunun 10'unda ifade edilen durumun sorun olduğuna "orta" düzeyde diğer 10'unda yer alan durumların sorun olduğuna ise "çoğunlukla" düzeyinde katıldıkları gözlenmiştir. En çok sorun olduğu ifade edilen konular arasında, M5'teki "öğretmenlerin gerektiğinde yeterince yüceltilmemesi, M10'daki motivasyon için ödüllendirme yapılmaması, M8'deki

olumsuz ön yargılar sorunu ve M20'deki öğretmen katkılarının önemsenmemesi konuları öğretmenlerin takdir gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yine sorun olduğuna en çok katılan M7'deki araç-gereç sorunu, M11'deki yardımcı personel sorunu, M15'teki mesai saatleri sorunu ve M18'deki veli ile ilişkiler sorunu daha çok temel gereksinimler ve güvenlik gereksinimleriyle ilgili görünmektedir. M9'da yer alan teneffüs gereksiniminin karşılanması sorunu da ilk bakışta temel gereksinimlerle ilgili görünüyorsa da sosyal gereksinimlerle de ilgili olabilir. Öğretmenleri okulda rahatsız eden yönetimle ilgili sorunların sadece alt düzey gereksinimlerle ilgili olmadığı, üst düzey gereksinimlerin karşılanamaması durumunun da öne çıkarıldığı görülmektedir. Motivasyon teorileri açısından bakıldığında; elde edilen bulgular, Herzberg'in iki-faktör modelinde ifade edildiği gibi okulda yaşanan durumların "tatmin ediciler" ve "tatminsizlik oluşturanlar" şeklinde sınıflandırılması yaklaşımına uygun değildir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Alderfer'in ERG modelinde ifade edildiği gibi, bireylerin farklı seviyelerdeki gereksinimleri aynı anda hissedebileceği şeklindeki yaklaşımın bu çalışmadaki bulguları daha iyi açıklayabileceği sonucuna varılmıştır.

Öte yandan, öğretmenlerin çözümüne katılmak istemedikleri hiçbir sorunun da olmadığı; sorunların çözümüne 20 maddenin 13'ünde "orta" düzeyde, 7 maddede ise "çoğunlukla" düzeyinde katılma isteği ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin sorunlarının ifade ettikleri, bunu yaparken sadece "şikâyetçi" olmadıkları, sorunların çözümüne katılmak istedikleri, şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenlerin çözümüne en çok katılmak istedikleri sorunlar arasında M5'teki öğretmenlerin yüceltilmemesi, M8'deki olumsuz önyargılar, M10'daki ödüllendirme yapılmaması, gibi takdir gereksinimlerine karşılık gelen durumlar yer almaktadır. Bunu yanı sıra, temel ve güvenlik gereksinimlerine dönük M7'deki araç-gereç eksikliği ve M11'deki yardımcı personel eksikliği ve temel ve ait olma gereksinimlerine dönük teneffüs ihtiyacının giderilmesi de bulunmaktadır. Kurt Lewin'in öncülüğünü yaptığı grup dinamikleri çalışmalarının bulguları demokratik grupların hem personel memnuniyeti hem de amaçlara ulaşma açısından otokratik gruplara göre daha üstün olduklarını göstermiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu çalışmada elde edilen, öğretmenlerin katılım isteğine dönük bulgular, okulların daha katılımcı yönetim modelleriyle daha verimli olabileceklerine dair öğretmen açısından uygun zemin ve potansiyel bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye'deki literatüre bakıldığında; öğretmenlerin genellikle fiziksel ortam, yardımcı personel, mesai saatleri gibi sorunları öne çıkardıkları görülmektedir (Gündoğan, 2002; Tok, 2002; Aktan Kerem ve Cömert, 2006; Ada vd., 2014; Kuyucak ve Ünal, 2017; Sildir ve Akın, 2017; Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018). Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin alt düzey gereksinimlerin yanı sıra ait olma, takdir edilme ve gelişme ihtiyaçlarına yönelik sorunlar ile ilgili görüş belirttiklerini ortaya koymuştur. Literatürde son yıllarda yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin karara katılma ve iletişim gibi üst düzey gereksinimleri öne çıkardıklarını göstermektedir (Can ve Serençelik, 2017; Durukan ve Bayındır, 2018; Güngör vd., 2018). Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sorunlarına ilişkin görüşlerinde bir değişim yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada fark analizi yapmak için kullanılan değişkenlerden yaş değişkenine göre hiç bir maddede anlamlı fark bulunmamıştır. En çok fark medeni durum değişkenine göre evli öğretmenlerin bekârlara göre çözüme katılmaya daha istekli oldukları 9 maddede gözlenmiştir. Sorunların tespitinin de en çok fark yaratan değişken ise 5 madde ile mezuniyet durumu değişkenidir. Sosyo-demografik değişkenlere göre elde edilen bulguların bir özeti Tablo 10'da yer almaktadır.

Sorun olduğuna katılma düzeyi açısından değişkenlere göre anlamlı bir fark gözlenmeyen 12 madde (M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M12, M16, M17, M18, M20); çözümüne katılma isteği açısından değişkenlere göre anlamlı bir fark gözlenmeyen 7 madde (M4, M7, M8, M10, M11, M12, M14) bulunmaktadır. Bunlar arasından, hem sorun olduğuna katılma hem de çözümüne katılma isteği açısından fark gözlenmeyen madde sayısı 6'dır (M4, M7, M8, M12, M14, M18).

Kurum türüne göre; Gündoğdu (2002) anasınıfı öğretmenlerinin daha fazla sorun yaşadığı bulgusuna yer vermiştir. Atalar (2017) de ilkokul bünyesinde çalışan öğretmenler açısından daha fazla sorun tespit etmiştir. Bu çalışmada ise, sadece bir maddede (M19) kurum türüne göre fark bulunmuş olup o da anaokulu öğretmenleri aleyhinedir.

Güngör vd. (2018) yaşı küçük olan ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin daha fazla iletişim sorunu yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bu çalışmada yaşla ilgili bir fark bulunmamıştır. M6'da belirtilen ve yönetici iletişim sorunu olarak görülebilecek duruma ise kamu okullarında çalışan öğretmenlerin daha fazla katıldıkları gözlenmiştir.

Can ve Serençelik (2017) kadın öğretmenlerin, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yönetime katılmaya daha istekli olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada bu değişkenlerle ilgili olarak elde edilen görüşlere ait farka ilişkin bulgular muhtelifdir.

Yapılan tartışma fark değişkenlerine ilişkin bir örüntünün genel hatlarının henüz ortaya çıkmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitimdeki hızlı genişlemenin öğretmen tarafında sorun algısının yüksekliği gibi bir doğurgusu olduğu iddia edilebilir. Okul öncesi kurumların etkinliğinin artırılmasının öğretmenler tarafından da sorun olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler sadece fiziksel ortamlarının iyileştirilmesiyle ilgili değildirler. Ait olma, takdir edilme ve gelişme gereksinimleri öne çıkaran sorunlara da yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Öte yandan; bu sorunların çözümüne katılma düzeyleri de düşük değildir.

Yöneticilerin öğretmenlerin üst düzey gereksinimlerine karşılık gelecek motivasyon araçlarını okulda gerekli düzenlemeleri yaparak sağlamaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Demokratik katılımcı yönetim uygulamalarının öğretmenleri daha fazla

Tablo 10. Fark değişkenlerine göre özet analiz sonuçları.

Madde	Cinsiyet	Medeni d.	Okul türü	Kurum türü	Kıdem	Yaş	Mezuniyet	Şube
Okulda yaşanan sorun olduğuna katılma								
M1								
M2								
M3								
M4								
M5	K>E							
M6								
M7								
M8								
M9							1>2	3>5
M10					3>4		1>2	3>5
M11							1>2	
M12								
M13			K>Ö					
M14								
M15							1>2	
M16								
M17								
M18								
M19	E>K	E>B		O>S			2>1	
M20								
Çözümü ile ilgili karara katılma isteği								
M1		E>B						
M2		E>B			4>1		3>2	
M3		E>B						
M4								
M5	K>E						1>2	
M6		E>B	K>Ö					
M7								
M8								
M9		E>B						
M10								
M11								
M12								
M13	E>K	E>B					2>1	2>3
M14								
M15					2>4			
M16				O>S				
M17					2>3			
M18		E>B						
M19		E>B						
M20		E>B						

sorumluluk almaya yöneltmesi söz konusudur. Yöneticilerin demokratik katılımı sağlayacak becerilerini geliştirmeleri önerilebilir.

Fark değişkenlerinin okul öncesi öğretmenlerin sorun algısı üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun daha iyi ortaya çıkarılabilmesi için daha farklı ve daha büyük verilerle çalışma yapılmasına gerek vardır.

Kaynaklar

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., ve Yıldızhan, Y. (2015). Okulöncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D., ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Ağgöl Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Aktan Kerem, E. & Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 34(170), 112-125.
- Arabikoğlu, (2016). Okulöncesi öğretmenlerinin okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına göre incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 5(4), 83-98.
- Atalar, N. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokul bünyesindeki anasınıfında yaşanan yönetim sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Balaban, E. (2017). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans projesi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bushouse, B. K. (2009). *Universal preschool: policy change, stability, and the Pew Charitable Trusts*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Büte, M. ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Can ve Serençelik (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyetten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m.
- Durukan, H. & Bayındır, A. (2018). Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 376-388.

- Erdem, A. R. (2007). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı yönetsel sorunlar ve yönetsel sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 271-286.
- Eurydice. (2019). Okul öncesi ve okul öğretmenlerinin hizmet koşulları. 04.03.2019 tarihinde elde edilmiştir. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_tr.
- Gündoğan, A. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güngör, S., Özen Altınkaynak, Ş. ve Aksoy, N. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında iletişim engelleri. İçinde S. Dinçer (ed.), *Değişen dünyada eğitim*, (ss. 29-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Karoly, L. & Bigelow, J. H. (2005). *The economics of investing in universal preschool education in California*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Köse, A., Uzun, M. ve Öner Özasan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 61-83.
- Kuyucak, E. ve Ünal, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerden beklentilerinin karşılanma düzeyi. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (eds.), *Küreselleşen dünyada eğitim*, (ss. 1849-866). Ankara: Pegem Akademi.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi: kavramlar ve uygulamaları. 6. Baskı (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 29072. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden 02.06.2019 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2018). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2017-18*. Ankara: MEB ve TÜİK.
- Öztürk, F. Z., Kaya, N. ve Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 67-93.
- Patrinos, H. A. (2019). The changing pattern of returns to education: what impact will this have on inequality? World Bank Policy Research Working Paper No: 8866. Retrieved on 04.06.2019 from <http://documents.worldbank.org/curated/en/505531559051854654/pdf/The-Changing-Pattern-of>Returns-to-Education-What-Impact-Will-This-Have-on-Inequality.pdf>.

- Saklan, E. ve Erginer, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin politika ve finansman uygulamaları. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 15-44.
- Schweinhart, L. J., Montie, J, Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C. R., and Nores, M. (2005/2011). The high/scope Perry Preschool study through age 40: summary, conclusions, and frequently asked questions. Retrieved on 15.03-2019 from http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf.
- Sildir, E. ve Akın, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 134-165.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Uçar-Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Eds.), *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 11-61). Ankara: TED.

Extended Abstract

Research findings on positive outcomes of pre-primary education related to cognitive development in following years have resulted in increased interest in studies dealing with the problems of pre-primary education. There is increasing number of studies observing increasing returns to higher education within a context of changing patterns. However it is very difficult to have direct observations of pre-primary education returns. Instead, indirect observations have been related pre-primary education to school readiness, school commitment, basic achievements, high school graduation, increased earnings and lower arrestments. These important private and social returns of pre-primary education have increased concern on institutional efficiency at that level of education, because unit costs are rather high. Therefore, administrative efficiency has been focused for the sake of cost efficiency.

In Turkey, supply of and demand for pre-primary has increased at a significant rate since the beginning of 2000's. The increase in number of students and schooling rates, can be, first of all, attributed to increase in supply. However, there are other important factors such as popularization of research findings in psychology and health fields. A public opinion has been developed favoring the necessity of early childhood education.

The interest in pre-primary education results in further analysis of functioning of the intuitions providing this service. Indeed, these institutions have very distinct organizational and administrative, student-parent and teacher characteristics compared to other education institutions. First of all, pre-primary institutions have a more lateral structure, making teacher-administrator relations closer. Also, teacher-teacher, teacher-pupil, teacher-parent relationships are more intimate. This makes scale economies difficult. For administrator side, more focus on teacher motivation and communication skills are required. On the teacher side a more specialized and caring service is needed. On the other hand administrator and teacher competencies are always questioned.

In this study, pre-primary school teachers' opinions on the degree which they assess the situation they encounter in their schools as problems, and the degree which they wish to involve in the solution to these problems were aimed to analyze. The main motivation behind this concern is to provide quality learning environments through providing a ground for solution of pre-primary education institutions.

Method

The aim of the study was tried to be realized through a survey. The population of the study was chosen to be pre-primary teachers charged in Erdemli district of Mersin province. A total of 121 teachers out of 133 were participated in the study. A 20-items questionnaire was administered to teachers and they were asked to answer two times for each item: one for the degree which they see the situation as a problem in their schools and another for the degree which they wish to involve in the solution to these problems. Data collection means was developed by researchers

through literature review, teacher interviews and specialist opinions. Obtained data were analyzed through frequencies, percentages, arithmetic means and standard deviations. Difference analyses were carried out to find whether there are significant differences in teacher opinions with respect to gender, marital status, school type, institution type, seniority, age, graduation status, and pupils' age group.

Findings

Findings of the study have shown that teachers agree with the opinions towards the stated situation is a problem at "mostly" level for 10 items and at medium" level for other 10 items. When their willingness to participate in the solution to these problems was asked teachers responded as "mostly agree" for 7 items and "medium level agree" for other items. It can be detected that teachers are not "complainant" in general. Obtained teacher opinions were analyzed for significant differences with respect to gender, marital status, school type, institution type, seniority, age, bachelor degree, age-group instructed. Age has resulted no significant difference among teacher opinions. In regard to agreement with the opinions that the observed situation is a problem; there exist significant differences among teacher groups' opinions in 5 items with respect to graduation status, 2 items to gender and pupils' age group, and 1 item each to other variables. In regard to willingness to participate in the solution to the stated problems; there are significant differences in 9 items with respect to marital status, 3 items each to seniority and degree, 2 items to gender and 1 item each to other variables. It can be stated that married teachers are less willing to participate in the solution to problems compared to single teachers.

Conclusion

A review of literature concerning teacher opinions on the problems they face in their schools; it is seen that they generally report problems on situations corresponding lower level needs such as physical environment, auxiliary staff, working conditions, etc. In this study it was observed that teachers also state problems corresponding to belongingness, esteem and growth needs. Therefore it is discussed that Alderfer's ERG model, instead of Herzberg's 2-factor model, is more suitable to analyze teacher problems and their motivation.

Teachers not only stated problems at high levels, but they also stated that at a high level that they wish to involve in solutions to these problems. Therefore, administrator skills allowing more participatory administration models are suitable for efficient pre-primary institutions. Therefore development of administrator skills towards motivation with higher levels needs, better communication, and participation are recommended.

Difference analyses do not allow one to draw comprehensive patterns on the issue. Therefore more studies with different and big data were recommended as well.