

Müdür Yetkili Olarak Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Müdürün Görev, Yetki ve Sorumluluklarını Yerine Getirmekle İlgili Öz Yeterlik Algıları

Self-Efficacy Perceptions of Classroom Teachers with Principal Authorization in Fulfilling Their Duties, Authorities and Responsibilities

Ramazan AKTÜRK¹

Öz

Bu çalışma, müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin idari görevlerine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu sayede, belirlenen eksik öz yeterlik algılarının yükseltilmesi ve gereken başarının sağlanması için farkındalık oluşturulabilir ve gerekli çalışmalar yapılabilir. Çalışmada fenomenoloji (olgubilim) deseninden yararlanılmıştır. Samsun ilinin bir ilçesindeki birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan müdür yetkili öğretmenler arasından, karar örnekleme yöntemi ile seçilen 20 katılımcı, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundakilerle, telefon ve Zoom programı üzerinden yapılan bireysel görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile hazırlanan toplamda altı soru çalışılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenlerin tecrübelerinin arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı da belirlenmiştir. Öz yeterlik seviyelerinin en yüksek olandan başlayarak sırasıyla; personel işleri, öğrenci işleri, okul işletmesi işlemleri ve eğitim-öğretim işleri şeklinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler, öz yeterlik algı seviyelerinin yükseltilmesi için daha etkin, uygulamalı hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerin verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Müdür yetkili öğretmen, öz yeterlik, birleştirilmiş sınıf.

Abstract

This study is carried out to determine the principal authorized classroom teachers' self-sufficiency in their administrative duties. This, an awareness can be created to enhance the surveyed lack of self-sufficiency and to provide needed success. In this study, phenomenology pattern is used. With the decision modeling method, 20 principal-authorized classroom teachers working in multigrade schools in a district of Samsun constitute the sample of this study. By using zoom and making phone calls, six questions are answered in semi-structured interviews. Data is analyzed by using descriptive analysis. It has been revealed that the principal authorized classroom teachers have experience the more they have self-sufficiency perception about themselves. Starting from the most self sufficiency level to the least the teachers have about the duties at school are listed as personnel affairs, student affairs, school administration affairs and teaching and training affairs. Principal authorized classroom teachers suggested to attend more effective inservice courses and seminars.

Keywords: Principal Authorized Teacher, Self-Efficacy, Combined Class.

GİRİŞ

Toplumların ideal yaşam sürebilmeleri, toplumun en küçük parçası olan bireyin ideal yetiştirilmesine bağlıdır. Beşeri sermaye tanımı, ilk ortaya atıldığı zamanlarda bir takım eleştirilerle karşılanırsa da (Nafukho, Hairston ve Brooks, 2004), günümüzde beşeri sermayeye yatırım, OECD ülkelerinin stratejilerinin merkezinde yer almaktadır (OECD, 1998). "Eğitim, insan sermayesini artırmaya hizmet ettiğinden (Belfield, 2000) dolayı insan sermayesinin en önemli ögesi olarak görülmektedir (Schultz, 1993)." (Akt. Durğun, 2008: 133).

¹ Öğretmen, MEB, Samsun-Türkiye, rmznktrk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3142-2797.

Varlığını binlerce yıldır içerik ve şekil değiştirerek de olsa devam ettiren okullar (Tunç, 2012), çağlar boyunca eğitimin ilk ve en önemli adresleri olmuşlardır (Tehsil, 2021). Tüm vatandaşlarının eğitimlerini hukuki düzenlemeler ile çeşitli süreler dâhilinde zorunlu tutan devletler (Coşkun, 2020), beşeri sermayeye katkısı ülkelerinin en ücra yerlerine kadar götürmeye gayret göstermişlerdir (Kılıç ve Abay, 2009). Sanayi devrimi sonrasında iyice kurumsallaşan ve kitlesel düzeyde yaygınlaşan okulların (Tunç, 2012) yönetim işleri ise; bilimsel yaklaşım, uzmanlaşma ve iş bölümüne (Baransel, 1993) doğru evrilerek daha fazla önem arz eder hale gelmiştir. Okulların yönetimi, müdürlere verilerek, bu müdürlere çeşitli görev, yetki ve sorumluluklar tanımlanmıştır (Baltacı, 2017).

Tüm bu süreçler boyunca, kentsel bölgelerdeki okullar yeterince kurumsallaşabilirken, kırsal kesimlerdeki okullar ise; “nüfusun azlığı” (Öztürk, 2002: 21), “öğrenci sayısının yetersizliği” (Çınar, 2004: 21; Erdem, 2004: 15), “ekonomik imkânsızlıklar” (Erdem, 2004: 15), “coğrafi koşullar” (Doğan, 2000: 9) gibi nedenlerden dolayı, devletleri farklı çözüm yolları aramaya itmiştir. Bu çözüm arayışlarının sonucunda ortaya çıkan ve bugün dünyada Yunanistan, Finlandiya (Köksal, 2005), AB ülkeleri, Amerika, Kanada, Japonya gibi pek çok ülkede uygulanmaya devam eden birleştirilmiş sınıflı okul uygulaması (Little, 1994), Türkiye’de de yıllardır sürdürülmektedir (Fidan ve Baykul, 1993; Mason ve Stimson, 1994; Brown ve Martin, 1989). “Miller’e (1991) göre, birleştirilmiş sınıf öğretiminin çıkış nedeni, hemen hemen her ülke için neredeyse birbirine benzer. Aslında birleştirilmiş sınıflar mali kaygılardan dolayı okullaşma adına geçici çare olarak hizmet vermek amacıyla planlanmıştır.”(Akt. İltar, 2015: 1453)

Birden çok yaş grubundaki öğrencinin aynı sınıfta, tek öğretmenle ders yapması esasına dayalı olan bu uygulamanın (Binbaşıoğlu, 1999), okuldaki öğrenci ve derslik sayısına göre; dört sınıfa tek öğretmen verilmesinin yanı sıra, 1-2 ve 3-4. sınıflar bir arada, 1. ve 4. sınıflar bağımsız, 2 ve 3. sınıflar bir arada gibi farklı birleştirme versiyonları da bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının; akran öğrenmesini sağlaması (Şahin, 2010), son yıllarda daha fazla ön plana çıkan yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun olması (Yıldırım ve Amaç, 2020) gibi avantajları vardır.

Bir taraftan birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının tamamen ortadan kaldırılması tartışmaları yaşanırken (Gürel, Çapar ve Kartal, 2014), diğer taraftan ise Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılında açıkladığı “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde, birleştirilmiş sınıflı okulların dezavantajlarının giderilmesi amacıyla ek kaynak sağlanması, burada görev yapan öğretmenlere yönelik eğitimlerin yapılması, bu okulların kaynak planlamasında öncelikli hale getirilmesi gibi hedefler yer almaktadır (MEB, 2018). 2017 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nin, okulların açılabilmesi ile ilgili 6. maddesinin ikinci fıkrasının (a) bendinde; “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilkokullarda en az 1 derslik ve 1 inci, 2 nci, 3 üncü ve 4 üncü sınıflarda toplamda en az 10 öğrenci bulunması”, maddesi ile 10 öğrencinin altına düşen köy okullarının kapatılacağı belirtilirken (MEB, 2017), 2020 yılında yayınlanan aynı adlı yönetmeliğin 2. maddesinin ikinci fıkrasının (c) bendinde ise:

“İlkokul 1-4 üncü sınıflarda öğrenci sayısının toplamda 10’un altına düşmesi durumunda; ulaşım şartlarının elverişsiz olması veya öğrenci velilerinin çocuklarının taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamında öğrenim görmelerini istememeleri hâlinde, öğrenci sayısına bakılmaksızın valilikçe uygun görülmesi durumunda Bakanlıkça bu ilkokulların açık kalması sağlanabilir.” denilmektedir (MEB, 2020).

Anılan madde ile bu şartlardaki okulların açık kalması için gerekli olan öğrenci sayısı sınırlaması tamamen ortadan kaldırılmıştır. Açık kalma kararının verilmesi ise veli talebine bağlı olarak valiliklere bırakılmıştır. İlgili maddeyle birleştirilmiş sınıflı okulların kapanmaması yönünde güçlü bir adım daha atıldığı görülmektedir. Tüm bu gelişmeler bu okulların varlığını daha da devam ettireceğini göstermektedir.

Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılına ait ilkokul ve bunların içerisindeki köy okulları bilgileri aşağıdaki Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2020-21 Eğitim Öğretim Yılı İlkokullar ve Köy Okulları Bilgileri (MEB, 2021).

	Toplam	Köy İlkokulları	Oran (%)
Okul Sayısı	24.576	5.363	21,82
Öğretmen Sayısı	306.937	21.785	7,10
Öğrenci Sayısı	5.328.391	261.101	4,90

Yukarıdaki tabloda belirtilen köy ilkokullarına ait bilgiler, yalnızca birleştirilmiş sınıflı okullara ait olan veriler değil, tüm köy okullarını kapsamaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okul sayılarına ilişkin MEB verilerine bakıldığında ise açıklanan son sayılar 2017-2018 eğitim öğretim yılına aittir. Bu verilere göre Türkiye'deki durum Tablo.2'de sunulmuştur:

Tablo 2. 2017-2018 Yılı Birleştirilmiş Sınıflı Okul Bilgileri (KODA, 2018).

	4 Sınıf Bir Arada	3 Sınıf Bir Arada	2 Sınıf Bir Arada	Toplam
Öğretmen Sayısı	1.731	449	4.423	6.603
Öğrenci Sayısı	31.165	6.627	98.732	135.924

Tablo 2'de belirtilen sayıların günümüzde de yaklaşık aynı değerlerde olduğu söylenebilir. Bunu; köy okullarında, özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler üzerine faaliyet gösteren Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) tarafından yayınlanan 2020-2021 Faaliyet Raporu'nda özetlenen şu ifadelerden çıkartabiliriz:

“Türkiye'deki köylerin yaklaşık yarısı 2012 yılında geçen Büyükşehir Yasası'ndan sonra mahalle statüsüne geçtiği için kırsalda eğitime dair net istatistiki bilgiler elimizde yok. Var olan veriler üzerinden giderek, 2021 itibarıyla Türkiye'deki:

- Yaklaşık 25.000 ilkokuldan 9.000 kadarının köylerde bulunan ilkokullar olduğunu (Her 3 ilkokuldan 1'i),
- Yaklaşık 5.000.000 öğrenci içinden 450.000 kadar öğrencinin bu okullarda okuduğunu (Her 10 ilkokul öğrencisinden 1'i),
- Bu ilkokul öğrencilerinden de yaklaşık üçte ikisinin taşınmalı eğitim yoluyla eğitimine devam ettiğini, yaklaşık üçte biri kadarının ise birleştirilmiş sınıflarda eğitim aldığını tahmin ediyoruz.”(KODA, 2021).

İlgili sayılara bakıldığında birleştirilmiş sınıflı okulların, ilkokullar içerisindeki oranı ve müdür yetkili öğretmenliğin önemi de ortaya çıkmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajlı durumları da ortaya çıkarmaktadır (Veenman, 1985; Galluzzo, 1990; Sidekli, Coşkun ve Aydın, 2015). Bu dezavantajlardan birisi yukarıda da bahsedildiği gibi, ekonomik imkânsızlıklardan ötürü (Erdem, 2004) bu okullara müdür kadrosu verilmeyişidir. Bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden birisine müdürlük görevi verilir ve öğretmenlik görevlerinin yanı sıra, bir müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını da üstlenirler (Akdoğan, 2007).

Öğretmenlerin genelde kentsel bölgelerde ve büyük okullarda görev yapma isteğinden dolayı (Özben, 2000), daha fazla hizmet puanı olan öğretmenler, büyük okullara tayin isteyip giderlerken, birleştirilmiş sınıflı okullar genelde boş kalmaktadırlar. Boş kalan bu yerlere ise daha çok, eğitim fakültelerinden yeni mezun olmuş, öğretmenlik ve idarecilik tecrübesi olmayan kişilerin ataması yapılmaktadır (Yıldırım ve Amaç, 2020). Üniversitelerde yeteri kadar

birleştirilmiş sınıf uygulamaları, yönetim işleri becerisi ve deneyimi kazanamamış olan mesleğe yeni başlamış bu öğretmenler, mesleğe adapte olmaya çalışırken bir yandan da nasıl yapılacağını bilemedikleri idarecilik işleri ile de uğraşmak zorunda kalmaktadırlar (Kılıç ve Abay, 2009). Bunun sonucunda iş ve yaşam doyumlarını büyük oranda yitirerek tükenmişlik sendromu gibi sorunlarla baş başa kalmaktadırlar (Durdudiler, 2019).

Bununla birlikte birleştirilmiş sınıflı okullarda, sadece mesleğinin ilk yıllarındaki tecrübesiz öğretmenler görev almamaktadır. Meslekte yeterince tecrübe kazanmış durumda olan öğretmenler de çeşitli nedenlerle bu tür okullarda çalışmakta ve müdür yetkililik görevlerini üstlenmektedirler. Ancak, bu öğretmenler dahi, yeterince mesleki tecrübeleri bulunsa bile, aynı anda birden fazla sınıfın öğretmenliğini yaparken, bir yandan da bir müdürün yapması gereken tüm görevleri yerine getirmek hususunda zorluk yaşayabilmektedirler (Gözler, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 42. maddesinde "Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Müdür yetkili öğretmen, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir." ibaresi bulunmaktadır (MEB, 2014). Müdür yetkili öğretmenlerden, görevlerinde başarılı olabilmeleri için bu görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Akdoğan, 2007). Akyıldız (2021), bir müdür yetkili öğretmenin de üstlenmesi gereken okul müdürünün bu görevlerini; eğitim-öğretimle ilgili işler, personelle ilgili işler, öğrenciyle ilgili işler ve işletmecilikle ilgili işler olarak dört ana başlık altında toplamıştır.

Bandura (1998, s.3), öz yeterlik kavramını; "Kişinin başarılı olabilmek için gerekli etkinlikleri düzenleme ve yapabilme kapasitesinin ne olduğu ile ilgili inancı." şeklinde tanımlamaktadır. Öz yeterliğin bir bireyde eksik olması durumunda ise, zihinsel süreçlere dayalı performans beklentilerini sekteye uğrattığı iddia edilmektedir (Alexander, ve Krane, 1996). Eğitim için her birey önemlidir ve bu yolla değişim yaşayan 'birey', toplumun da değişip gelişmesine zemin hazırlar (Fettahoğlu, 2005). Her bireyde var olan toplumu değiştirme potansiyeli düşünüldüğünde, hiçbir okulun ve bireyin hedefsiz bırakılmayacağı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Azımsanmayacak sayıda öğrencisi bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda (KODA,2018) görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin üzerlerindeki yük de bu bakış açısıyla daha iyi anlaşılmaktadır. Öz yeterlik algısının düşük olması durumunda müdür yetkili öğretmenin performansı da olumsuz etkilenebilecektir. Eğer müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlik algıları yükseltilebilirse, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek verim beklenebilir ve öğrencilerin topluma katkıları konuşulabilir. Çünkü öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin; daha iyi plan yapmak, daha fazla organizasyon oluşturmak ve daha fazla sorumluluk üstlenmek için çaba gösterdikleri bilinmektedir (Milner ve Woolfolk, 2003). Öz yeterlik algısı yüksek olan okul yöneticilerinin işlerine dair tutumlarının olumlu olarak değiştiği, bunun ise tüm okul çalışanlarınca desteklendiği bildirilmektedir (Bandura, 2009). Bunun tam aksine, düşük öz yeterlik algısına sahip okul yöneticilerinin ise mesleğe karşı bakış açılarının da olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir (Darmody ve Smith, 2016). Gerek tecrübesiz gerekse yeterince tecrübeye sahip müdür yetkili öğretmenlerin görevlerindeki başarılarının artırılabilmesi için, belirtilen yönetmelikte tanımlanan görevlere dair öz yeterlik algılarının belirlenmesine ve bu algının yükseltilmesi için çözüm yolları araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

Türkiye'de müdür yetkili öğretmenler ve birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim işleri ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında, müdür yetkili öğretmenlerin; genel sorunlarına (Aydemir, 2016; Kubanç ve Şama, 2017; Kırıl ve Sağır, 2015), okul yönetimi konusundaki sorunlarına (Akdoğan, 2007; Çam-Tosun ve Filiz, 2017; Dal, 2016; Arslan, 2013; Gözler, 2009; Elma, 2013; Döş ve Sağır, 2013), tükenmişlik düzeylerine (Kocabaş ve Düztaş, 2011; Akdağ, 2014), stres kaynaklarına (Dal, 2004), liderlik stillerine (Üstün ve Çam, 2016), denetmenlere yönelik görüşlerine (Döş ve Kayran, 2013) ve müdür yetkililik uygulamasına yönelik görüşlerine (Bayar ve Topal, 2020) dair çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar arasında, müdür yetkili öğretmenlerin görevlerine dair öz yeterlik algıları üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alanında bir boşluğu doldurması hedeflenen bu çalışmadan, müdür yetkili öğretmenlik uygulamasındaki bir takım sorunların çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, bu uygulama çerçevesinde, müdürün görev, yetki ve sorumlulukları konularında kendilerini yeterli görüp görmediklerini, varsa yeterli görmedikleri alanları tespit etmek; ayrıca araştırmacı tarafından bu alanlara yönelik çözümler aramaktır. Belirlenen alanlardaki eksikliklerin tespit edilmesine ve çözüm önerilerine yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili sınıf öğretmenleri;

1. Müdür yetkili öğretmen olarak kendilerini okul işletmesi konusunda yeterli görüyorlar mı?
2. Müdür yetkili öğretmen olarak kendilerini personel işleri konusunda yeterli görüyorlar mı?
3. Müdür yetkili öğretmen olarak kendilerini eğitim-öğretim işleri konusunda yeterli görüyorlar mı?
4. Müdür yetkili öğretmen olarak kendilerini öğrenci işleri konusunda yeterli görüyorlar mı?

Ayrıca,

5. İdarecilikte / müdür yetkililikte geçen sürenin öz yeterlik üzerinde etkisi var mıdır?
6. Müdür yetkili öğretmenlerin, kendilerini yetersiz gördükleri alanlarda yeterlik kazanmak için ne gibi önerileri var?

YÖNTEM

Nitel yöntem ile gerçekleştirilen bu çalışmada, müdür yetkili öğretmenlerin okul yönetimi sürecinde müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını yerine getirmekteki öz yeterlik algıları araştırılmıştır. Çalışmada, diğer nitel araştırma yöntemlerine nazaran araştırmacılar tarafından süre ve tecrübe yönünden daha kullanışlı olarak değerlendirilen (Creswell, 2013) olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, karar örnekleme (judgement sampling) yöntemi kullanılarak Samsun ilinin bir ilçesinde görev yapmakta olan 20 müdür yetkili öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Karar örnekleme, araştırmacının daha önceki deneyim ve bilgilerine dayanarak, evren hakkındaki çıkarımlarıyla örneklem belirlemesidir (Erkuş, 2011).

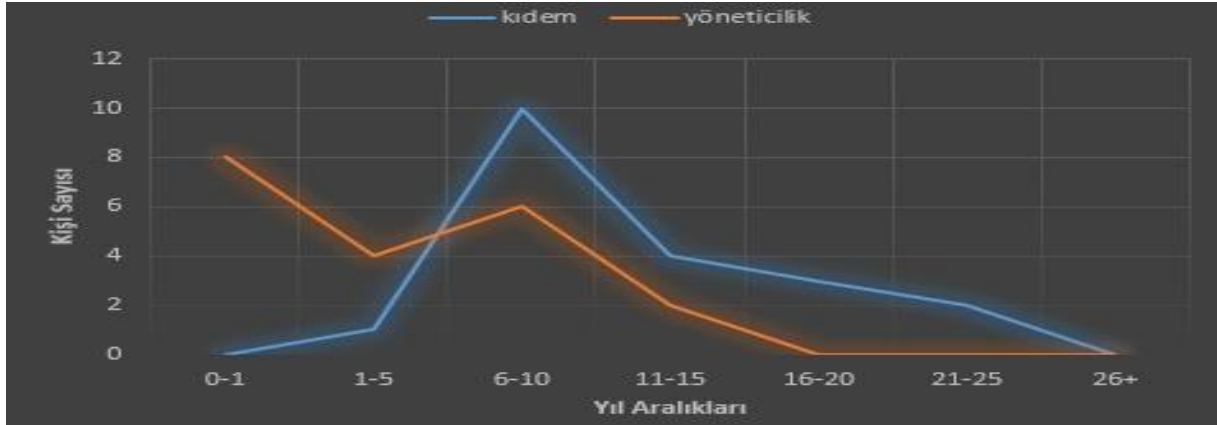
Araştırmacının, çalışmanın yapıldığı yer hakkında bilgiye sahip olması, çalışma grubundakilere kolayca ulaşabileceği, verilerin daha pratik ve güvenilir bir şekilde elde edileceği düşünüldüğü için karar örnekleme yöntemi ve 20 katılımcı tercih edilmiştir. Çalışma grubunda, görüşlerine başvurulmuş müdür yetkili öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda, Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmadaki Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler.

Kod	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Yöneticilik Süresi (Yıl)	Yüksek Lisans	
				Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında	Diğer Alanlarda
MY1	E	16-20	11-15		
MY2	K	6-10	0-1		
MY3	K	6-10	1-5		
MY4	K	6-10	0-1		
MY5	E	16-20	6-10		
MY6	K	6-10	0-1		
MY7	K	11-15	1-5		
MY8	E	21-25	11-15		√
MY9	E	6-10	6-10		
MY10	E	6-10	0-1		√

MY11	E	16-20	6-10	
MY12	E	1-5	0-1	
MY13	E	21-25	1-5	
MY14	E	6-10	0-1	
MY15	K	11-15	6-10	
MY16	K	11-15	0-1	
MY17	E	6-10	0-1	√
MY18	E	6-10	6-10	
MY19	E	11-15	6-10	
MY20	E	6-10	1-5	

Bu çalışmada yer alan, tamamı kadrolu ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunu müdür yetkili öğretmenden 13'ü erkek 7'si kadındır. Mesleki kıdeme bakıldığında; 10 katılımcı 6-10 yıl arası, 4 katılımcı 11-15 yıl arası, 3 katılımcı 16-20 yıl arası, 2 katılımcı 20-25 yıl arası ve 1 katılımcı da 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptirler. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan üçü yüksek lisans mezunudur ve bu katılımcılardan biri, yüksek lisansını eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapmıştır.



Şekil 1. Mesleki ve Yöneticilik Kıdemlerinin Dağılım Yılı Grafiği.

Müdür yetkililik, müdürlük ve müdür yardımcılığı dâhil, yöneticilikte geçen toplam süreye bakıldığında (Şekil 1); 8 katılımcının bir yıldan az, 6 katılımcının 6-10 yıl arası, 4 katılımcının 1-5 yıl arası ve 2 katılımcının da 11-15 yıl arası yöneticilik yaptığı görülmektedir. Kıdem aralıkları ve yöneticilik süreleri ile ilgili grafiklere birlikte bakıldığında ise; kıdem yılı çoğunlukla 6-10 yıl aralığında olmasına rağmen, yöneticilik sürelerinde ise çoğunluğun 0-1 yıl arasında olduğu ortaya çıkmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada müdür yetkili öğretmenlerin, bir müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını yerine getirmekle ilgili öz yeterlik görüşlerini araştırmak amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılması planlanmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşmeler hazırlanmadan önce, müdürlerin görev, yetki ve sorumluluk alanları ile öz yeterlik durumları araştırılmış; sorular alanyazına dayalı olarak oluşturulmuştur. Hazırlanan bu sorular sınıf eğitimi alanından, müfettişlik tecrübesi de olan bir akademisyenin görüşüne sunulmuş ve akademisyenin tavsiyeleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. İki kısımda düzenlenen görüşme sorularının birinci kısmında demografik sorulara yer verilmiştir. İkinci kısmında ise, ilk dördü müdürün görev, yetki ve sorumluluklarına dair öz yeterlik algılarına yönelik olmak üzere toplamda altı soru yer almıştır. Görüşmeler 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda yaklaşık 60 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Tamamı gönüllü müdür yetkili öğretmenler ile yapılan bu araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Derinlemesine ve genişlemesine yorumlama yapılmayan betimsel analiz tekniğinde araştırmacı, uzun konuşmaların tamamını değil, betimlediği verileri yorumlayarak sunar (Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Belirlenen müdür yetkili öğretmenler ile telefon görüşmesi ve görüntülü görüşme sağlayan Zoom programı üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler her bir müdür yetkili öğretmen ile ayrı ayrı planlanmış ve uygulanmıştır. Her görüşmenin başlangıcında çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiş ve ses kaydının tutulması için izinleri alınmıştır. Katılımcı başı ortalama 13 dakika süren görüşmelerde yaklaşık 260 dakikalık kayıt tutulmuştur. Telefon hattındaki anlık bir sıkıntıdan dolayı kayıtlarda net duyulamayan bir cevap, ilgili katılımcıya bildirilerek, bahse konu olan sorunun cevabı kendisinden yazılı olarak tekrar alınmıştır. Görüşülen müdür yetkili öğretmenlere MY1, MY2, MY3,...,MY20 kodları verilerek isimleri gizli tutulmuştur. Ses kayıtları, konuşmayı yazıya çeviren programlar yardımı ile Word formatındaki görüşme tutanaklarına aktarılmış ve olası hataları en aza indirebilmek için kayıtlar tekrar dinlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Betimsel olarak incelenen verilerde, her sorunun frekansları ayrı ayrı belirlenmiş ve analiz edilmeye çalışılarak yorumlanmıştır.

Bununla birlikte, "İdarecilikte / Müdür yetkili öğretmenlikte geçirilen sürenin, öz yeterlik algısı üzerinde etkisi var mıdır?" sorusu bağlamında bir sonuç elde edilemeyeceğini belirlemek amacıyla; "yeterli" görüşe üç puan, "kısmen yeterli" görüşe iki puan ve "yetersiz" görüşe bir puan verilerek elde edilen puanlarla, bu olgu da analiz edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde müdür yetkili öğretmenlerin, idari görevlerine yönelik öz yeterlik algılarına ve bunun yanında bu yetersizliklerini gidermeye yönelik önerilerine yer verilecektir.

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Okul İşletmesi Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları

Katılımcılara, okul işletmesi kapsamına giren; yazışmalar, büro işlemleri, elektronik ortamdaki işlemler, okul fiziki düzeninin sağlanması, donanım eksikliklerinin giderilmesi gibi alanlara dair öz yeterlik algıları sorulmuş ve alınan cevaplara dair veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Müdür Yetkili Öğretmenlerin Okul İşletmesi Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları.

Yeterlik Durumu	f	Nedeni	Kişiler	f
Yeterli (MY1, MY5, MY8, MY9, MY15, MY18, MY19, MY20)	8	Müdür yetkililikte kazanılan tecrübeden dolayı	MY1, MY5, MY15, MY18, MY19	5
		Kadrolu idarecilikte kazanılan tecrübeden dolayı	MY8, MY9, MY20	3
Kısmen Yeterli (MY2, MY3, MY4, MY6, MY10, MY11, MY13)	7	Müdür yetkililikteki deneyimsizlikten dolayı	MY3, MY4, MY6, MY10, MY13	5
		Müdür yetkililiğin çok zor, uğraştırıcı ve çok yönlü bir iş olmasından dolayı	MY2, MY10, MY11	3
Yetersiz (MY7, MY12, MY14, MY16, MY17)	5	İlk kez müdür yetkililik yapıyor olmaktan dolayı	MY7, MY16, MY17	3
		Bununla ilgili daha önceden herhangi bir eğitim almamaktan dolayı	MY12, MY14	2

Tablo 4'e göre müdür yetkili öğretmenlerin sekizi uzun zamandır bu görevi yapmalarından ya da daha önceden kadrolu olarak idarecilik yapmış olmalarından dolayı kendilerini okul işletmesi konusunda yeterli görmektedirler. Müdür yetkili öğretmenlerden yedisi kendisini kısmen yeterli görürken, beşi, çoğunlukla bu görevin henüz başlangıç aşamalarında olmalarından dolayı kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Okul işletmesi alanında müdür yetkili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur;

MY5: "Yazışmalarda da eksik olduğum konu varsa yine gerek WhatsApp gruplarında gerek daha tecrübeli müdür tanıdıklarımızdan eksiklerimizi gideriyoruz ama hala çok büyük bir eksiklik yaşamadım."

MY10: "Tabiri caizse beynimiz 2 bölümden oluşuyor ama bu görevler listesi bizden beynimizi 8 parçaya bölmemizi istiyor. Çok boyutlu..."

MY16: "Ama şu oluyor mesela; bir şey olduğunda 'şu yok' deniliyor. Denilmesin diye korku var içimde yani hani sanki benim suçummuş gibi hissediyorum, anlatabiliyor muyum? Yani hep böyle aklım orada. Orası sanki benim bir evim oldu. Evimden çok orayı düşünür gibi oluyorum."

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Personel İşleri Konusundaki Öz Yeterlik Algıları

Müdür yetkili öğretmenlere, okul yönetiminde personelle ilgili yazışmalar, izin işlemleri, hizmet içi eğitimler gibi alanlara dair öz yeterlik algıları sorulmuş ve alınan cevaplara dair veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Müdür Yetkili Öğretmenlerin Personel İşleri Konusundaki Öz Yeterlik Algıları.

Yeterlik Durumu	f	Nedeni	Kişiler	f
Yeterli (MY1, MY2, MY3, MY5, MY6, MY7, MY8, MY9, MY11, MY16, MY18, MY19, MY20)	13	Personel sayısının azlığı	MY1, MY5, MY6, MY7, MY18, MY19	6
		Yöneticilik tecrübesi	MY8, MY9, MY11, MY20	4
		Öğretmenlik döneminde de aynı işleri yapmaktan dolayı kazanılan tecrübe	MY2, MY3, MY16,	3
Kısmen Yeterli (MY4, MY13)	2	Bu alanla alakalı kendisini test edebileceği bir durumla karşılaşmamış olmak	MY4, MY13	2
Yetersiz (MY10, MY12, MY14, MY15, MY17)	5	Yöneticilik tecrübesi olmaması	MY10, MY12, MY14, MY17	4
		Üst mercilerle iletişimdeki kopukluklar	MY15	1

Tablo 5'e göre, müdür yetkili öğretmenlerin 13'ü, özellikle personel sayısının azlığı ve öğretmenlik yaptıkları dönemlerde de personel işlemleri konusunda deneyim sahibi olmaları gibi nedenlerden dolayı kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Müdür yetkili öğretmenlerden ikisi kendini kısmen yeterli görürken beş katılımcı ise bu işlemlerin nasıl yürütüleceği konusunda eğitim almamalarından, tecrübe sahibi olmadıklarından ve kendi dışlarındaki etkenlerden dolayı kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Müdür yetkili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

MY4: "Şu ana kadar bununla ilgili bir sıkıntı yaşamadım. Karşıma herhangi bir şey çıkmadı."

MY17: "Bir rapor aldım. Rapor nasıl işlenir? MEBBİS'e işleyecekmişiz. WhatsApp'tan göndermeyi, hani bunları işin içine girince öğreniyorsun, normalde bilmiyorum. Hani kurs da almadığımız için kendimi yeterli görmüyorum bu konularda."

MY19: "(Üniversitede) Yaklaşık bi iki ay falan orada iki tane öğretmen vardı. Onlarla beraber oturduk. Bütün işleri, evrakları nasıl, işte mihver ders uygulaması

vardı bu nasıl? Sonra eğitim öğretim aşamaları... Bire bir görerek, içinde bulunduğumuz zaman daha faydalı oldu diyebilirim. (...)Bizim şansımızdı. Hep köyde çalışmış, tecrübeli arkadaşlardı. (...) 5 sınıf bir arada görevlendirme nasıl yapılır? İşte 1. sınıfa okuma yazma öğretirken diğer çocuklar nasıl olacak? Özellikle sınıf yönetimi konusu biraz sıkıntılı bir ders; ama orada bayağı etkisini gördük. Bunun için çok da zorlanmadım diyebilirim."

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim İşleri Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları

Görüşülen müdür yetkili öğretmenlere kendilerini eğitim-öğretimin planlanması, zaman yönetimi, öğretim programlarındaki kazanımların öğrencilere kazandırılması, denetimin sağlanması gibi çalışmalarını içeren yönetici olarak eğitim-öğretim işleri konusundaki öz yeterlilik algıları sorulmuştur. Alınan cevaplardan elde edilen veriler Tablo.6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Müdür Yetkili Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim İşleri Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları

Yeterlilik Durumu	f	Nedeni	Kişiler	f
Yeterli (MY1, MY5, MY6, MY7, MY10, MY12)	6	Bu konudaki geçmiş tecrübeler	MY1, MY5, MY10, MY12	4
		Küçük bir okul olması ve öğrenci sayısının azlığı	MY7	1
		Genel anlamda çerçevesi belirli konular olması	MY6	1
Kısmen Yeterli (MY2, MY4, MY8, MY13, MY14, MY15, MY16, MY20)	8	Birden fazla sınıfın bir arada olması	MY2, MY4, MY8, MY13, MY14, MY16, MY20	7
		İşlerin yoğunluğu	MY2, MY4, MY16, MY14, MY	5
		Okuldaki informal ilişkiler	MY15	1
Yetersiz (MY3, MY9, MY11, MY17, MY18, MY19)	6	İşlerin yoğunluğu	MY3, MY11,	2
		Birleştirilmiş sınıf tecrübesinin eksikliği	MY9, MY17	2
		Müfredatın yoğunluğu ve dönüt alma eksikliği	MY18, MY19	2

Tablo 6'da sunulan verilere göre, eğitim-öğretimin yönetimi konusundaki öz yeterlilik algıları sorulan müdür yetkili öğretmenlerden altısı, özellikle tecrübeden, okulun küçük olmasından, öğrenci sayısının azlığından bir de belirtilen alana ait işlerin çerçevesinin genel anlamda belirli olmasından dolayı kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Kendisini kısmen yeterli gören sekiz katılımcı buna gerekçe olarak; birden fazla sınıfın bir arada olması, işlerin yoğunluğu ve okuldaki informal ilişkileri sebep olarak göstermişlerdir. Yetersiz olduğunu belirten altı katılımcı ise buna gerekçe olarak işlerin ve müfredatın yoğunluğunu, birleştirilmiş sınıf tecrübesinin olmamasını ve dönüt almaktaki zorlukları sıralamışlardır. Eğitim- öğretim işleri konusundaki müdür yetkili öğretmen görüşlerinden bazıları:

MY1: "Birleştirilmiş sınıflarda uzun yıllar görev yaptığım için tecrübem var. Bu da hatalarımızı azaltıyor ve plan programlar akıcı hale geliyor."

MY4: "Birleştirilmiş sınıf okutup hem de birinci sınıfları okutuyorum ben bir ve ikiyi. Sınıf mevcudunun kalabalık: birler 12 kişi, ikiler de zaten pandemi mağduru çocuklar olduğu için, bir de üstüne ekstra müdür yetkililik olduğu için planlamada, hani zaman kullanımında sıkıntı yaşıyorum."

MY8: "Çünkü öncesinde hep bir sınıfın programını uygulamaya girince kolay oluyordu. Şimdi iki sınıfın programını uygulamak, sınıfı ona göre düzenlemek bayağı zor bir şeymiş. Yani birleştirilmiş sınıfın ne kadar zor olduğunu da öğrenmiş oldum böylece."

MY11: "Çünkü artık bu bizden mi kaynaklanıyor yoksa alışkanlıklardan mı kaynaklanıyor, zaman yönetimi diye bir şey yok zaten hocam. (...). 2 senedir

internetim yok. İnternetim olmadığı için resmi işleri yapamıyorum bu da benim büro işlemlerini ayıracağı zamanı etkiliyor. Doğal olarak internet geldiği zamanda da bu sefer acil bir yazışma oluyor. Yazıları kaydetmemiz gerekiyor. Bu da ders zamanlarını etkiliyor. Anlatabiliyor muyum? Hani şunu diyemiyorum. Dersler ile müdür yetkililiği bir arada ben götüremiyorum şahsen. Çünkü zaman ayıramıyorum. Başına oturduğum zaman, teneffüste otursam bile o teneffüs ders saatine kayıyor. Öğle arası otursan yine yetiştiremiyoruz o yüzden. O planlamayı ben şahsen bu zamana kadar yapamadım.”

MY12: “Hani idareciliği bir kenara bıraktığımızda, öğretmenlik tecrübemden kaynaklanarak açığımı kapattım.”

MY15: “Çünkü beraber çalıştığım arkadaşlarımla bir samimiyet kurulduktan sonra o idari denetim ya da eğitim anlamındaki denetim biraz laubalileşiyor diyeyim. Daha net bir şekilde denetlenmesini ve bu denetimin dışarıdan sağlanmasının doğru olduğunu düşünüyorum. Yani idarecinin, belki büyük okullarda bu yapılabilir ama ki sağlanıyor da zaten; ama müdür yetkililikte çok küçük bir okulasınız ve sürekli uzun süreli hatta aynı insanlarla berabersiniz. ‘Hadi getir defterini, ben seni bir denetleyeyim.’ ya da ‘Ben senin bugün sınıfına gireceğim. Bakalım hangi kazanımlardasın hangi konudasın.’ denmesi biraz zor?”

MY16: “(Öğretmen denetimi) Yapamıyorum. O şey de yok bende. Nasıl desem, mesela bir sınıf yaptığım oluyor ki gizli gizli yapıyorum. Mesela 1-2 diğer öğretilimde. Gidiyorum, bilgisayarda, dikte yaparken ‘Aa, şu çocuk nasılmış?’ Ama yani hani alttan alta denetim yani, o şekilde yapabiliyorum? Anlatabiliyor muyum? Defterine bakıyorum; ‘Şunu oku, bunu oku.’ gibi işte ‘Şunu da yaz.’ falan. O şekilde yapabiliyorum. Yapabildiğim kadar yapabiliyorum yani.”

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Öğrenci İşleri Konusundaki Öz Yeterlik Algıları

Müdür yetkili öğretmenlere, yapılan görüşmelerde danışmanlık hizmetleri, sağlık hizmetleri, yönlendirme gibi alanları kapsayan öğrenci işlerinin yönetimi alanındaki öz yeterlik algılarına dair görüşleri sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre oluşturulan Tablo.7 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7: Müdür Yetkili Öğretmenlerin Öğrenci İşleri Konusundaki Öz Yeterlik Algıları.

Yeterlik Durumu	f	Nedeni	Kişiler	f
Yeterli (MY1, MY3, MY4, MY5, MY6, MY7, MY10, MY11, MY13, MY15, MY16, MY18)	12	Yeterli tecrübe kazanmış olmak	MY5, MY6, MY7, MY10, MY13, MY15, MY16, MY18	8
		Öğrenci sayısının azlığı	MY1, MY4, MY5	3
		Bu alanda yeterli eğitim almış olmak	MY3, MY11	2
Kısmen Yeterli (MY2, MY8, MY19)	3	Rehberlik personeli eksikliği	MY8, MY19	2
		İş çeşitliliği ve fazlalığı	MY2	1
Yetersiz (MY9, MY12, MY14, MY17, MY20)	5	Eğitim eksikliği	MY12, MY14, MY20,	3
		Tecrübe eksikliği	MY9, MY17	2

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenci işlerinin yönetimi alanında, daha çok tecrübeden kaynaklı olarak 12 müdür yetkili öğretmen kendisini yeterli gördüğü, üç katılımcının ise kendisini kısmen yeterli gördüğü ortaya çıkmaktadır. Tecrübe ve eğitim eksikliğinden dolayı ise beş katılımcının ise kendisini yetersiz gördüğünü anlaşılmaktadır. Öğrenci işleri konusundaki öz yeterliklerine dair katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

MY7: "Bir yöneticilik eğitimi almadık. Yani hep böyle yaparak yaşayarak öğrenme diyebilirim. (...) Hani dediğim gibi ya bir üst mercideki milli eğitime danışarak veya başka bir müdür yetkili arkadaşımıza danışarak bu şekilde şey yaptık."

MY17: "Bir sürü iş var, çocuklarının sağlık hizmet olarak yani. Biri yaralanırsa bir şey yapıyorum ya da bir veliyle öğretmen olarak görüşüyorum, müdürü olarak değil. Sonuçta hani bir 'Hastaneye götürün.' Yani başkada yönlendirmiyorum. Çocuklara; 'Bol bol kitap okuyun.' demekten başka bir şeyim yok idareci olarak da. Hani hiç elimden bir şey geldiğini düşünmüyorum."

MY19: "Yani, daha çok hani okuma yazma üzerine, okuduğunu anlama, dört işlemlere ancak zaten yetiştirebiliyoruz. Ben dediğim gibi, yani bu rehberlik konusu biraz daha nasıl diyeyim, alanında uzman kişilerin vermesi gereken bir konu aslında ve çok da önemli. Özellikle kırsalda çalışan arkadaşlar için çok önemli. Ya ben bu konuda genellikle sıkıştığım zaman ya bir rehabilitasyon merkezinden yardım alıyorum ya da tanıdığımız rehberlik öğretmeni varsa, hani "Bu çocuğun böyle bir sıkıntısı var. Ne yapabiliriz?", işte; "Çocuk okumaya karşı isteksiz." ya da "Ailesinde yaşadığı sorunlar, sürekli okul ortamında dışlanıyor. Bu çocuğa nasıl yardımcı olabiliriz?" tarzında. Hani kendimi o bakımdan biraz yetersiz görüyorum"

Müdür Yetkililik / İdarecilik Kıdemi İle Öz Yeterlilik Arasındaki İlişki Durumu

İdarecilik görevlerinin dört temel alanına dair sorulan öz yeterlilik algılarına göre, müdür yetkili öğretmenlerin cevapları, verilerin analizi bölümünde belirtildiği şekilde puanlanmıştır. Bu puanlamaya göre en düşük puan "üç" (üç), en yüksek puan ise "12" (on iki) olmaktadır. İdarecilik kıdem yılı aralıkları da eklenen Tablo.8, aşağıda verilmiştir.

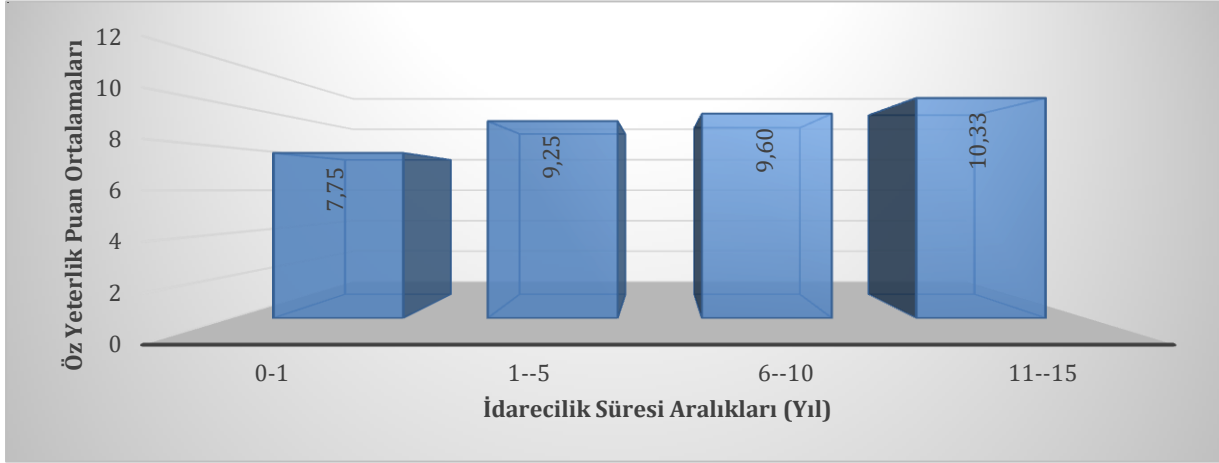
Tablo 8. Müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlilik puanları.

KOD	İdari İşler			Personel İşleri			Eğitim-Öğretim İşleri			Öğrenci İşleri			Puan	İdarecilik Kıdemi (Yıl)
	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz		
MY1	√			√			√			√			12	11-15
MY2		√		√				√			√		9	0-1
MY3		√		√					√	√			9	1-5
MY4			√		√			√		√			9	0-1
MY5	√			√			√			√			9	6-10
MY6		√		√			√			√			11	0-1
MY7			√	√			√			√			10	1-6
MY8	√			√				√			√		10	11-15
MY9	√			√					√			√	8	6-10
MY10		√				√	√			√			9	0-1
MY11		√		√					√	√			9	6-10
MY12			√			√	√					√	6	0-1
MY13		√			√			√		√			9	1-5
MY14			√			√	√					√	5	0-1
MY15	√					√	√			√			9	6-10
MY16			√	√			√			√			9	0-1
MY17			√			√			√			√	4	0-1
MY18	√			√					√	√			10	6-10
MY19	√			√					√		√		9	6-10
MY20	√			√				√				√	9	1-5
		42			48			40			47			

Tabloda her alana göre toplam puan değerleri de hesaplanmış ve en yüksek öz yeterlilik algısının 48 puanla personel işleri konusunda gerçekleştiği görülmüştür. Bunu sırayla; 47 puanla öğrenci

işleri ve 42 puanla idari işler takip etmiştir. En düşük öz yeterlik algısı puanı ise, 40 puanla eğitim-öğretim işleri alanında gerçekleşmiştir.

İdarecilikte geçirilen süre aralıklarına göre bireysel öz yeterlik algıları puanlarının ortalamaları alındığında ise ortaya çıkan grafik aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2. İdarecilik Kıdem Yılı Aralıklarına Göre Öz Yeterlik Puan Ortalamaları

Şekil 2'de ortaya konulan verilere bakıldığında; müdür yetkili öğretmenlik görevine yeni başlamış, henüz idarecilikte bir yılını doldurmamış olan katılımcıların öz yeterlik puan ortalaması sekiz puan üzerinden 3,75 olarak gerçekleşmiştir. Kıdem yılı biraz daha arttığında, yani 1-5 yıl aralığındaki katılımcılarda bu puan 5,25'e çıkmaktadır. 6-10 yıl arasında idarecilik yapmış olanlarda 5,60'a, 11-15 yıl arasında idarecilik tecrübesine sahip olanlarda ise 6,33'e yükselmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem yılı arttığında öz yeterlik algısının da arttığı sonucuna varılabilir.

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Yetersizlik Hissettikleri Alanlardaki Yetersizliklerinin Nasıl Giderilebileceğine Yönelik Önerileri

Görüşülen müdür yetkili öğretmenlere, kendilerinde gördükleri yetersizliklerin giderilebilmesi için kendi kendilerine ya da kendi dışlarındaki etmenler (Bakanlık, YÖK, yerel yönetimler vb.) tarafından yapılabilecekler üzerine tavsiyeleri sorulmuştur. Alınan cevaplara göre elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo.9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yetersizliklerinin Giderilebilmesine Yönelik Önerileri.

Öneri Durumu	f	Öneriler	Kişiler	f
Bireysel olarak yapılabilecekler	15	Tecrübeli idarecilerle/müdür yetkili öğretmenlerle iletişim güçlendirilmeli	MY4, MY6, MY10, MY12, MY13, MY14, MY16, MY19, MY20	9
		Sosyal medya etkin kullanılmalı	MY6, MY9, MY12, MY14, MY17	5
		Velilerle irtibat güçlendirilmeli	MY5, MY8, MY10, MY11	4
		Okul yönetimi ile ilgili mevzuat iyi bilinmeli	MY5, MY18	2
YÖK tarafından yapılabilecekler	4	Üniversitelerde köy okullarındaki staj, idari eğitim yönünden yoğunlaştırılmalı	MY3, MY5, MY14, MY18	4
Bakanlık tarafından yapılabilecekler	16	Birleştirilmiş sınıflardaki müdür yetkili öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, uygulamalı hizmet içi eğitimler/seminerler verilmeli	MY2, MY3, MY5, MY6, MY7, MY8, MY9, MY10, MY12, MY13, MY14, MY17, MY18, MY19, MY20	15
		Müdür yetkili öğretmenlerin idari işleri azaltılmalı	MY10, MY15	2
		Uygulamadaki öğretim programları, birleştirilmiş sınıflarda seyreltilmeli	MY9, MY15	2
		Müdür yetkili öğretmenlik uygulaması kaldırılarak, yakın köyler tek bir idareciye verilmeli	MY10, MY17	2
		Zümre toplantıları çoğaltılmalı	MY9	1
		Meslekteki ilk yıl, büyük okullarda staj olarak tamamlanmalı	MY5	1
		Öğrenci sayısına bakılmaksızın hizmetli verilmeli	MY14	1
		Okulların altyapı sorunları bakanlığın oluşturacağı ekipler tarafından ortadan kaldırılmalı	MY10	1
		Birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik amirlerin algıları değişmeli	MY15	1
		Amirler ilgi göstermeli/yönlendirmeli	MY7	1
Sosyal kültürel alanlardaki faaliyetler arttırılmalı	MY1	1		

Yetersizliklerin nasıl giderilebileceğine yönelik tavsiyeleri sorulan müdür yetkili öğretmenlerden bu konuda görüş bildirmeyen hiçbir katılımcı olmamıştır. Bildirilen görüşler Tablo 9'da görüldüğü üzere; bireysel olarak yapılabilecekler, YÖK tarafından yapılabilecekler ve bakanlık tarafından yapılabilecekler şeklinde üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Görüş bildiren 20 katılımcının tavsiyeleri 16 başlık altında birleştirilmiştir. Frekansı en yüksek görüş 15 kez ile özellikle uygulamalı şekilde düzenlenecek seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarının yapılması tavsiyesi olurken; onu dokuz tekrar ile tecrübeli idareci ve müdür yetkili öğretmenlerle iletişimin sıklaştırılması önerisi takip etmiştir.

Bu konuda tavsiyesini belirten MY18 kodlu müdür yetkili öğretmen; *"Yalnız bizim maalesef müdürlüğümüzün ve bakanlığımızın eğitim stratejisi daha çok; eğitim almış olan kişilerin seminerlerde slaytları okuyarak eğitim vermeleri. Bunun da çok etkili olduğunu düşünmüyorum. (...) Ama ben kendi meslek hayatım boyunca bir defa uygulamalı eğitim alma şansım oldu. Bu da müdürlüğümüzün yaptığı bir çalışmaydı: ilk yardım kursu, benim için çok faydalı geçti. Çünkü uygulamalıydı. Hepimizi bir salona doldurup 200 kişiye seminer vermediler. Yirmi beşer, otuzar kişilik küçük gruplarla, eğitim başımızda olarak, hem uygulamalı hem sözlü sınavla bir eğitimden geçmiştik ve onun hayatımdaki yeri çok ayrı olmuştu. Böyle bir eğitim bekliyorum mesela."* şeklinde görüş bildirmiştir. MY14 kodlu öğretmen ise görüşlerini; *"Üniversitede bununla ilgili bir şeyler yapılabilir. Yani sonuçta bir sürü müdür yetkili öğretmen var. Neden bununla ilgili hiçbir şey"*

gösterilmiyor okullarda. Ya da ben BİLSEM'e yönlendireceksem neden üniversitelerde BİLSEM yokmuş gibi bir eğitim veriliyor ya da RAM'a yönlendireceksem bir çocuğu, neden hiç kimse RAM'dan bahsetmiyor? RAM'a nasıl yönlendirir bir müdür, öğretmen öğrenciyi? Neden bundan kimse bahsetmiyor? Bunlar karşılaştığımız problemler.” diyerek belirtmiştir. MY13 kodlu müdür yetkili öğretmen ise genel tavsiyelerin aksine; “(Üniversitelerde) *Birleştirilmiş sınıflarla ilgili okutulmalı da müdür yetkili öğretmenlik ile ilgili, o yani tecrübe kazandıkça olacak bir şey zaten hocam. Bu öyle okumakla falan olmaz.”* diyerek, tecrübenin önemi üzerinde durmuştur.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlik algı seviyeleri ile ilgili tespitler ve öz yeterliğin yükseltilmesine yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin; müdürün görev, yetki ve sorumluluklarına dair öz yeterlik algılarının araştırıldığı bu çalışmada; müdür yetkili öğretmenlerin kendilerini personel işleri alanında yeterli gördükleri; okul işletmesi, öğrenci işleri ve eğitim-öğretim işleri alanlarında kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yönetmelik gereği üstlenmek durumunda kaldıkları bu görev için uygulamalı ve amaca yönelik eğitimler almaya gönüllü olan bu kişiler, tecrübesizlikten ve iş yükünün fazlalığından dolayı yıprandıklarını ifade etmektedirler.

Öz yeterlik algısı araştırması olması nedeniyle diğer çalışmalardan bir yönüyle ayrılan bu çalışmada, müdür yetkili öğretmenlerin neleri yapıp yapamadıklarından ziyade, kendilerini belirtilen alanlarda yeterli görüp görmedikleri araştırılmıştır. Alanlara göre genel öz yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında müdür yetkili öğretmenlerin yalnızca personel işleri alanında kendilerini yeterli gördükleri, diğer alanlarda kısmen yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik algısının, diğer araştırmalarda tespit edilen sorunlarla genel anlamda örtüştüğü belirlenmiştir. Bu araştırmada en düşük öz yeterlik algısından en yükseğe doğru sıralanışı; eğitim-öğretim işleri, okul işletmesi ile ilgili işlemler, öğrenci işleri ve personel işleri şeklinde gerçekleşmiştir. Bingöl (2002), Arslan (2013), Dal (2016) ile Kubanç ve Şama'nın (2017) araştırmalarında en çok sorun yaşanan alandan en aza doğru sıralanışı; okul işletmesi, eğitim öğretim işleri, öğrenci işleri ve personel işleri şeklindedir. Tüm bu araştırmalarda müdür yetkili öğretmenlerin en az sorun yaşadığı ve en yüksek yeterlik hissettiği alan, daha çok personel sayısının azlığına dayandırılarak, personel işleri alanı olarak belirlenmiştir. En fazla sorun yaşanan ilk iki alan ise okul işletmesi ve eğitim-öğretim işleri alanları olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma diğer çalışmalara göre yalnızca ilk iki alanın sıralaması bakımından değişiklik göstermektedir. Buna göre genel anlamda öz yeterlik algısının, zorlanılan işlere göre şekillendiği söylenebilir.

Araştırmada yönetim alanlarına göre sorulan sorular ele alındığında ise durum sırasıyla şu şekildedir:

Okul İşletmesi Alanında

Bu çalışmada görüşlerine başvurulmuş müdür yetkili öğretmenlerin, okul işletmesi alanında kendilerini kısmen yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlara göre, okul yönetiminin diğer alanlarına nispeten düşük sayılabilecek bir öz yeterlik algısı puanına sahip olduğu görülmüştür. Öz yeterlik algıları yeterli olanlar bunu tecrübeye bağlarlarken, kendini yetersiz ve kısmen yeterli görenler ise bunu iş yükünün fazlalığına (Ocakcı ve Samancı, 2019), tecrübesizliğe (Döş ve Sağır, 2013) ve müdür yetkililik üzerine bir eğitim almamalarına bağlamışlardır. Aydemir'in (2016) araştırmasında genellikle, Akdoğan'ın (2007) araştırmasında ise sıklıkla sorun yaşadıkları sonucu alınırken, Dal'ın (2004), Döş ve Sağır'ın (2013) çalışmalarında ise, okul yönetimi ilgili işler en çok zorluk yaşanan alan olarak tespit edilmiştir. Dal'ın (2016) araştırmasında bazen sorun yaşandığı tespitinde bulunulmuştur. Başaran (1996), okul yöneticisini; “Etkili eğitim yönetimi için, yönetim iş ve işlemlerini planlayan, okulun tüm kaynaklarını ve güçlerini örgütleyen ve eşgüdümleyen, okulun iş görenleri ile etkili iletişim kuran, okulu amaçlarından saptırmamak ve etkili çalışmasını sağlamak için eylemleri, işleri ve

işlemleri denetleyen kişidir.” (Akt. Yakut, 2006) şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre okullardaki etkili eğitimin sağlanmasının ön koşulu; okul idarecisi tarafından okul yönetiminin ideal bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Katılımcıların, lisans düzeyinde okul yönetiminin nasıl olması gerektiği konusunda yeterli bir eğitim almadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Personel İşleri Alanında

İkinci bölümde, müdür yetkili öğretmenlerin personel işlemleri konusundaki öz yeterlik algıları araştırılmıştır. Genellikle personel azlığından ve bu konulara müdür yetkililikten önceki öğretmenlik tecrübeleri zamanlarından da aşına olmaları gibi nedenlerden dolayı, en yüksek öz yeterlik algısı puanına sahip olan alanın personel işleri alanı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; Arslan (2013), Aydemir (2016), Akdoğan (2007), Döş ve Sağır (2013) ve Dal'ın (2016) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Yine buradan hareketle, öz yeterlik algısının, sorun yaşanmayan alanlarda daha yüksek olduğundan söz edilebilir. Müdür yetkili öğretmenlik görevine yeni başlamış olan bazı öğretmenler, bu alanda henüz kendilerini test edebilecekleri bir durumla karşılaşmadıklarından dolayı kendilerini kısmen yeterli gördüklerini dile getirmişlerdir. Müdür yetkililik tecrübesi olmaması ve bazı personel işlemleri konusunda üst mercilerle iletişim kopukluğundan dolayı kendini yetersiz gören müdür yetkili öğretmenler de mevcuttur. Genellikle personel azlığından dolayı sorun yaşanmamasından, hatta bu göreve yeni başlamış olduklarından dolayı kendilerini test edecek herhangi bir işlemle karşılaşmamış olmalarından kaynaklı görünen öz yeterlik algısı yüksekliği yanıltıcı olabilir (Arslan, 2013). Zira ilk kez bir personel işlemi ile karşılaştığında ne yapacağını bilemeyen bir müdür yetkili öğretmenin, kaygı seviyesi yükselebilir. Bu durumun; hem lisans düzeyinde bu alana yönelik olarak eğitimin artırılmasına hem de idarecilerin, aylık olağan toplantılar, anlık mesajlaşma, sosyal medya uygulamaları gibi araçlar üzerinden iletişimlerinin güçlendirilmesi (Dal, 2016) gerektiğine işaret ettiği söylenebilir.

Eğitim-Öğretim İşleri Alanında

Müdür yetkili öğretmenlerin, genellikle iş yoğunluğu nedeniyle, diğer alanlara oranla en düşük öz yeterlik algısı puanına sahip oldukları alanın eğitim-öğretim işleri alanı olduğu tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler ortalama olarak kendilerini bu alanda kısmen yeterli görmektedirler. Aydemir'in (2016) ve Dal'ın (2016) araştırmalarında da bazen düzeyinde sorun yaşadıkları tespit edilen bu alandaki sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları örtüşüyor görünmektedir. Kendini yeterli gören altı katılımcıdan dördü bunu tecrübeye bağlamışlardır. Bu konuda birden fazla sınıfla aynı anda ilgilenmek zorunda kalınmasının yanında idarecilik görevlerinin getirdiği iş yükünü kaldırmakta zorlanan müdür yetkili öğretmenler için çözüm üretilmesi gerekliliği ortadadır.

Müdür yetkili öğretmenler, küçük bir okulda olmaktan dolayı, diğer öğretmenlerle informal ilişki içine girdiklerini ve bu nedenle denetim görevlerini yapmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, bu okullara her eğitim öğretim döneminde maarif müfettişlerinin rehberlik (Gözler, 2009) ve denetim amaçlı gelmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrenci İşleri Alanında

Dördüncü bölümde, müdür yetkili öğretmenlerin öğrenci işleri konusundaki öz yeterlik algıları araştırılmış ve kısmen yeterli olarak en yüksek ikinci öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Daha çok geçmiş tecrübeler olmak üzere, alanda yeterli eğitim almış olmak ve öğrenci sayısının azlığı gibi nedenlerden dolayı çok fazla sorun yaşanmadığı için öz yeterlik algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda öz yeterlik algısı düşük olanların buna sebep olarak belirttikleri gerekçeler ise; özellikle öğrenci yönlendirme gibi alanlar için eğitim ve rehberlik personeli eksiklikleri, bunun yanında tecrübe eksikliği ve tüm alanlarla birlikte iş yükünün fazlalığıdır. Arslan'ın (2013), Aydemir'in ve (2016) Dal'ın (2016) araştırmalarında da sorun yaşanma sıklığının hiçbir zaman şeklinde olması, öz yeterlik algısı bu çalışma ile kısmen örtüşmektedir. Akdoğan'ın (2007) yaptığı çalışmada ise bu çalışmalardan farklı olarak, en fazla problemin öğrenci işlerinde yaşandığı belirtilmektedir.

Sürekli gelişen ve değişen eğitim dünyasının bu yapısına binaen değişiklik yaşayan Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarının ve işleyişinin, yükseköğretim kurumlarınca da takip edilerek, lisans eğitiminin sürekli güncellenmesinin müdür yetkili öğretmenlere bu konuda bir fayda sağlayacağı söylenebilir. Kısa zamanlı hızlı değişimler için ise hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından talep ve takip edilmesinin, kendi öz yeterlikleri açısından bir gereklilik olduğu düşünülebilir. Özdemir, Özdemir ve Gül (2020) yaptıkları çalışmada hizmet içi eğitimlerin teorik alanın dışına çıkamadığını, işlevsiz ve yeterlilikten uzak olduğunu vurgulamışlardır. Ancak buradaki teorik vurgusuna dikkat etmek gerekir. Çünkü görüşülen müdür yetkili öğretmenlerin ifadeleri, bu kursların uygulanmalı olması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrenci sayısının azlığından dolayı bu okullara rehberlik personeli verilemeyeceği aşikârdır. Ancak bu öğrencilerin de profesyonel anlamda rehberliğe ihtiyaçları vardır (Dal, 2016). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan bu öğretmenlerin, rehberlik alanındaki bilgilerinin kısıtlı olması, bakanlığın bu konuda bir çözüm bulması gerektiğine işaret etmektedir.

Müdür Yetkililik / İdarecilik Kıdemi ile Öz Yeterlik Arasındaki İlişki Durumu

Çalışma sonucunda, müdür yetkililikte ve kadrolu yöneticilikte geçen toplam sürenin fazla olması durumunda öz yeterlik algılarının da fazlaştığı belirlenmiştir. Müdürlük, müdür yardımcılığı ve müdür yetkililikte geçen toplam süreleri belirlenen çalışma grubundaki öğretmenlerin, idari kıdemleri arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı saptanmıştır. Öz yeterlik algısı eksikliğinin kaygı durumunu yükselterek başarıyı düşürdüğü göz önüne alındığında, lisans esnasındaki uygulamalı idari staj gibi müdür yetkililik öncesinde tecrübeyi artırabilecek girişimlerin faydalı olacağı yorumunda bulunulabilir. Ancak Akdoğan'ın (2007) araştırmasına göre ise mesleki kıdemin, okul yönetimi alanlarında sorun yaşanması üzerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Müdür Yetkili Öğretmenlerin Önerileri

Altıncı bölümde, müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesine yönelik önerileri araştırılmıştır. Alınan öneriler; bireysel olarak yapılabilecekler, bakanlık tarafından yapılabilecekler ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılabilecekler olarak üç ana başlık altında toplanmıştır. En fazla frekansa sahip görüş 15 tekrar ile uygulamalı hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi olmuştur. En hızlı, en pratik yöntem olarak; Ocakçı ve Samancı (2019), Özdemir, Özdemir ve Gül (2020), Kılıç ve Abay (2009), Karayel (2017), Durdudiler (2019), Gözler (2009), Dal (2004), Akdağ (2014), Keser-Özmantar ve Civelek (2017), Üstün ve Çam (2016) da araştırmalarında aynı öneriye yer vermişlerdir. Ancak Akdoğan'ın (2007) araştırmasına göre hizmet içi eğitimlerin, müdür yetkili öğretmenlerin sıkıntı ile karşılaşıp karşılaşmama konusunda farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Bu öneriyi, tecrübeli idarecilerle/müdür yetkili öğretmenlerle irtibatın güçlendirilmesi önerisi takip etmiştir. Bu, aynı zamanda müdür yetkili öğretmenlerin kendilerini yalnız hissederek, öz yeterlik algısı eksikliği yaşamalarının da önüne geçebilecek bir çalışma olabilir. Benzer öneri Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015), Döş ve Sağır'ın (2013) çalışmalarında da görülmüştür.

Müdür yetkili öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda uygulanan öğretim programlarının hafifletilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu öneri aynı zamanda Aydemir (2016), Gürel, Çapar ve Kartal (2014), Karayel (2017), Özdemir, Özdemir ve Gül (2020) ve Gözler'in (2009) önerilerinde de yer almaktadır. Böyle yapılırsa, bir öğretmenin üzerine düşen yük azalacak, verilmesi gereken kazanımların başarıyla verilme oranı yükselecek ve böylece öğretmenin öz yeterlik algısı yükselebilecektir.

Katılımcılar, velilerle irtibatın güçlendirilerek okul aile birliklerinin işlerlik kazandırılması önerisinde bulunmuşlardır. Bu, başarılabilirse müdür yetkili öğretmen köyde kendini yalnız hissetmeyecek, okulun sorunları bir nebze daha kolay çözüme kavuşturulabilecektir. Benzer öneriler; Gürel, Çapar ve Kartal (2014), Karayel (2017), Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015) ve Gözler'in (2009) çalışmalarında da yer almıştır. Mesleğin ilk yılında şehir merkezindeki tam teşekküllü, müstakil sınıflı bir okulda staj yapma önerisi de benzer şekillerde Keser-Özmantar ve

Civelek (2017), Gürel, Çapar ve Kartal (2014), Kılıç ve Abay (2009) ve Akdağ'ın (2014) önerilerinde yer almaktadır. Böyle bir çalışmanın, tecrübeyi artıracığından dolayı, öz yeterlilik algısını yükseltebileceği söylenebilir.

Müdür yetkili öğretmenlerin en çok sorun yaşadıkları alanlardan biri de birçok resmi görevlerinin yanında okulun hizmetli işlerini de yerine getirmektir. Bu konuya değinen bir görüşmeci, öğrenci sayısı kaç olursa olsun her köy okuluna mutlaka bir hizmetli verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Güneş ve Şahin (2021), Dal (2004) da çalışmalarında bu öneriye yer vermişlerdir.

Müdür yetkili öğretmenlerin en çok sorun yaşadıkları ve öz yeterlilik sıkıntısı çektikleri alanlardan birinin de okulun alt yapı sorunlarını çözüme kavuşturmakta yaşadıkları zorluklar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan, devletin bu okullara daha fazla ödenek ayırarak tüm alt yapı sorunlarını gecikmeye mahal vermeden tamamlaması gerektiği önerisi de gelmiştir. Gürel, Çapar ve Kartal (2014), Güneş ve Şahin (2021), Gözler (2009), Ocakçı ve Samancı (2019) da bu öneriyi çalışmalarında belirtmişlerdir.

Üzerindeki iş yükü fazla olan müdür yetkili öğretmenlerin işlerini daha rahat yapabilmeleri için, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullardaki idari işlerin azaltılması önerisi de söylenmiştir. Aynı öneri Kocabaş ve Düztaş'ın (2011) çalışmasında da yer almıştır. Mevcut durumda, stratejik plan gibi bazı çalışmalar birleştirilmiş sınıflı okullardan beklenmiyor. Buna benzer bazı bürokratik çalışmalardan da bu okulların muaf tutulmasının, müdür yetkili öğretmenlere fayda sağlayacağı söylenebilir.

Müdür yetkililik uygulamasının kaldırılması ve birleştirilmiş sınıflı okulların idaresinin en yakın müstakil müdürlüğü bulunan okula verilmesi önerisi de dile getirilmiştir. Benzer öneri Kocabaş ve Düztaş'ın (2011) çalışmasında da yer almıştır. Ancak bu öneri hayata geçirilirse, yerinden yönetim anlayışına ters olabileceği, anında müdahale gerektiren durumlarda işleri yavaşlatabileceği ve kendisine birden fazla okul bağlanan merkezi okul idarecilerinin iş yüklerini çok fazla artırabileceği çıkarımında bulunulabilir.

Bir müdür yetkili öğretmen için gerekli olabilecek tecrübenin lisans eğitimi sırasında kazandırılması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olmasını sağlayarak, başarıyı da artıracığı düşünülebilir. Bunu sağlayabilmek için, lisans eğitimi sırasında yönetimle ilgili derslere daha fazla yer verilmesi, birleştirilmiş sınıflı okullarda kesinlikle staj yapılması ve bu stajın idari işlerde yoğunlaştırılması fikri önerilmiştir. Bu alandaki öneriler Keser-Özmantar ve Civelek (2017), Kılıç ve Abay (2009), Karayel (2017), Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015), Güneş ve Şahin (2021), Gözler (2009) ve Akdağ'ın (2014) çalışmalarındaki önerilerle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenleri ilgilendiren mevzuatın müdür yetkili öğretmenler tarafından iyi bilinmesi önerisi Gözler'in (2009) çalışmasıyla; amirlerin müdür yetkili öğretmenlerle daha çok ilgilenerek sorunlarını dinlemesi önerisi ise Karayel'in (2017) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yine birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki sosyal-kültürel faaliyetlerin artırılması önerisi, Dal'ın (2004) çalışmasındaki; zümre toplantılarının çoğaltılması önerisi ise, Keser-Özmantar ve Civelek'in (2017) çalışmasındaki önerilerle paralellik göstermektedir. Görüşmecilerin önerilerinde yer alan, meslekle ilgili sosyal medyanın etkin olarak kullanılması önerisi ise müdür yetkili öğretmenlerin teknolojik gelişmelere adapte oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öztürk (2007) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin, köylerden bir an evvel kurtulmak düşüncesinde olduklarını belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik zihinlerde yer alan, bu okullardan başarı beklenmeyeceği algısının artık yıkılarak, yeni bir bakış açısının kazandırılması gerektiğine yönelik öneri gelmiştir. Bu öneri, müdür yetkili öğretmenlerin bu okullara yönelik olumsuz algıdan rahatsız olduklarının ve birleştirilmiş sınıflı okulları sahiplendiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak; birçok işi aynı anda yapmaya çalışan ve genelde meslekte ya da idarecilikte tecrübesiz kişiler olan müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesi önemlidir. Merkezden uzakta görev yapan bu kişilerin kendilerini yalnız ve terkedilmiş hissetmemeleri, idari bilgi ve deneyimlerinin artırılması gerekmektedir. Bunlar aynı zamanda, başarı artışını da beraberinde getirebilecek çalışmalardır. Bunu sağlamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Öneriler

- ✓ Tecrübe arttıkça öz yeterlik algısının yükseldiği tespit edilen bu çalışmaya göre, sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerine birleştirilmiş sınıf ve müdür yetkililik tecrübesi kazandırmak için, lisans eğitimi esnasında daha fazla uygulamalı birleştirilmiş sınıf stajı yaptırılabilir.
- ✓ Görev esnasında müdür yetkili öğretmenlere, daha çok uygulamalı hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri verilebilir.
- ✓ Müdür yetkili öğretmenleri en çok zorlayan eksikliklerden biri olan hizmetli eksikliğini gidermek için, İŞKUR-TYP bünyesinde her okula o köyde ikamet eden bir hizmetli verilebilir.
- ✓ İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulacak takip ekipleri ile bu okullar zaman zaman ziyaret edilerek temel alt yapı sorunları tespit edilip giderilebilir. Bu sayede müdür yetkili öğretmen asıl işi olan eğitim-öğretime daha fazla zaman ayırarak başarıyı yükseltebilir.
- ✓ Müstakil müdürlüğü bulunan okullardan beklenen bazı çalışmalardan, birleştirilmiş sınıflı okullar mümkün olduğu kadar muaf tutulabilir. Bu sayede müdür yetkili öğretmenlerin iş yükü azaltılabilir.
- ✓ Tecrübesiz müdür yetkili öğretmenlerle tecrübeli olanların yardımlaşmasını sağlamak amacıyla il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince her ay düzenli olarak müdür yetkili öğretmenler buluşmaları/toplantıları organize edilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

- ✓ Bu çalışma meslekte biraz daha tecrübe kazanmış kişilerin müdür yetkili olarak görev aldığı bir ilçede yapılmıştır. Aynı çalışma, yeni atanan ve mesleki tecrübesi henüz bulunmayan öğretmenlerin yoğun olarak müdür yetkililik görevini üstlendiği yerlerde de yapılabilir.
- ✓ Birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili olmayan öğretmenlerin de öz yeterlik algıları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, A. (2014). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akdoğan, M. (2007). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akyıldız, S. (2021). Milli eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), Eğitime giriş içinde (s. 320- 334). Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, V. ve Karine, V. (1996). Relationships among performance expectations, anxiety, and performance in collegiate volleyball players. Retrieved on 10-May-2010, at http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_n3_v19/ai_n28673534/pg_1?tag=artBody;col1

- Arslan, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Aydemir, O. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Denizli ili örneği). Tezsiz Yüksek Lisan Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baltacı, A. (2017). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. Erişim:07/11/2021, <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1998Change.pdf>.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (2nd ed.), (pp.179-200). New York: Wiley.
- Baransel, A. (1993). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayını. , ss. 111-113
- Bayar, A. ve Topal, M. (2020). "Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapan Öğretmenlerin Bu Uygulamaya Yönelik Görüşleri", *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31):1472-1489.
- Belfield, C.R. (2000). *Economic principles for education: Theory and evidence*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingöl, H. N. (2002). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Brown, K. G., Martin, A. B. (1989). Student achievement in multigrade and single grade classes education Canada, pp. 16-18.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Coşkun, M.(2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. 125 (Uluslararası Liderlik araştırmaları dergisi: kuram ve uygulama. C:3 Sayı:3(124-127)2020)
- Çam Tosun, F. ve Filiz, T. (2017). Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar. *İlköğretim Online*, 16 (3) , 978-991. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330236
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7
- Dal, A. (2004) Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Görevli Müdür Yetkili Öğretmenlerin Stres Kaynakları. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dal, E. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar: Denizli ili örneği. (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. Trabzon: Uzun Yayınevi
- Dös, İ. ve Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87 - 103.
- Dös, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetim Sorunları. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 17(2).
- Durdudiler, A. A. (2019). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Durğun, S. (2008). İnsan sermayesinden insan yeterliliklerine: ahlâk, insan ve eğitim olgularının değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17385/181687>

- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(1), 75 - 87.
- Erdem, A. R. (2004). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma. (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fettahoğlu, S. (2005). Verimlilik bilinci ve kültürünün işlevselliği, değişime katkısı. Verimlilik Dergisi, (3), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/30711/331878>
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1993). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Galluzzo, G. R. (1990). The organization and management of split-grade classrooms: a report of teachers' and principals' responses, Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Gözler, A.(2009).Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Doktora Tezi, Elazığ.
- Gürel, N., Çapar D., ve Kartal, S. (2014). Teacher's perceptions about multi-age classes applications: A qualitative research Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. Journal of Human Sciences, 11(1), 1056-1076.
- Güneş, A. M. ve Şahin, G. (2021). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Bir Değerlendirme: Sorun mu, Çözüm mü? . MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (3) , 1539-1551. DOI: 10.33206/mjss.886302
- İlter, İ. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. İlköğretim Online , 14 (4) , 1450-1468 . DOI: 10.17051/io.2015.53507
- Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Olan İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1 (1) , 26-39. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/351377>
- Keser Özmantar, Z. ve Civelek, Ş. (2017). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Müdür Yetkili Öğretmenlik Uygulaması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1) , 323-347. DOI: 10.17860/mersinefd.306016
- Kılıç, D. ve Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz 2009, 7(3), 623-654
- Kıral, E. ve Sağır, E. (2015). Hem birleştirilmiş sınıf okutan hem de müdür yetkili olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve onların çözüm önerileri. Erişim Tarihi 17 Kasım 2021 <http://erkankiral.blogspot.com.tr/2015/05/hem-birlestirilmis-sinif-okutan-hem-de.html>
- Kocabaş, İ. ve Düztaş, M. (2011). Kırsal alan ve kent merkezinde çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. Education Sciences, 6 (1), 569-588. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212156>
- KODA. (2018). Köy Okulları Değişim Ağı Faaliyet Raporu 2018-2019.
- KODA (2021). 2020-2021 faaliyet raporu. s. 13 https://drive.google.com/file/d/1zYccA7_D3uc1au4STouObKTAdcRZMZw1/view adresinden 04/12/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Köksal, K.(2005). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegema Yayınları.
- Kubanç, Y. ve Şama, E. (2017). Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Van İli Örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (1) , 0-0. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304634
- Little, A. (1994). Multi-grade teaching, a review of research and practice - Education research paper. 12.
- Mason, D. A., Stimson, J. (1994). National survey of combination and nongraded classes, California: California Educational Research Cooperative.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). Resmi Gazete. (Sayı: 209072). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5>
- MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma Ve Ad Verme Yönetmeliği. (2017, 24 Haziran). Resmi Gazete. (Sayı:30106). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170624-5.htm>
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (29.10.2018 Tarihinde İndirilmiştir)

- MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma Ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2020, 2 Ekim). Resmi Gazete. (Sayı: 31262). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/10/20201002.pdf>
- MEB (2021). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/'21. https://sgb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf adresinden 26/10/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milner, H. R. & Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, social support, and teacher efficacy: A case study. [Online]: Received from: <http://anitawoolfolkho.com/pdfs/aera-2002-milner.pdf>
- Nafukho, F.M., Hairston, N.R., ve Brooks, K. (2004). Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7, 545 - 551.
- Ocakcı, E. ve Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 604-620. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.46660-473991
- OECD (1998), Human Capital Investment - An International Comparison, Paris, 7. https://read.oecd-ilibrary.org/education/human-capital-investment_9789264162891-en#page1 adresinden 02 Kasım 2021 tarihinde erişildi.
- Özben, K. (2000). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8) , 162-171. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11135/133191>
- Özdemir, M., Özdemir, O. ve Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (6) , 87-101. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/55211/738315>
- Öztürk, H. D. (2002). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: TAKAV Matbaacılık Ve Yayıncılık A.S.
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin Başlangıcından Günümüze Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 28-35.
- Schultz, T.W. (1993). The economic importance of human capital in modernization. *Education Economics*, 1, 7-13
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Aydın, Y. (2015) Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Haziran 2015 Cilt 17 Sayı 1 (311-331)
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2013). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin,C.(2010).Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim(2.Baskı)Pegem Akademi. Ankara
- Tehsil (2021). *Okul nedir? Okulun tarihçesi*. <https://tehsil.biz/news/tr/6370/> adresinden 05/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tunç, B. (2012). Eğitimin tarihsel gelişimi ve 21. yüzyılda eğitim biliminde yönelimler. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 173-196.
- Üstün, A. ve Çam, E. (2016). Müdür yetkili öğretmenlerin liderlik stilleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin karşılaştırılması. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mart 2016, Yıl 3 Sayı 6 (63-73)
- Veenman, S., Lem, P., ve Winkelmolen, B. (1985). Active learning time in mixed age classes. *Educational Studies*, 11(3), 171-180.
- Yakut, G. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İzmir.
- Yıldırım, F. ve Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: görüş ve öneriler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2) , 203-220. DOI: 10.18069/firsbed.752224

Self-Efficacy Perceptions of Classroom Teachers with Principal Authorization in Fulfilling Their Duties, Authorities and Responsibilities

Ramazan AKTÜRK¹

Abstract

This study is carried out to determine the principal authorized classroom teachers' self-sufficiency in their administrative duties. This, an awareness can be created to enhance the surveyed lack of self-sufficiency and to provide needed success. In this study, phenomenology pattern is used. With the decision modeling method, 20 principal-authorized classroom teachers working in multigrade schools in a district of Samsun constitute the sample of this study. By using zoom and making phone calls, six questions are answered in semi-structured interviews. Data is analyzed by using descriptive analysis. It has been revealed that the principal authorized classroom teachers have experience the more they have self-sufficiency perception about themselves. Starting from the most self sufficiency level to the least the teachers have about the duties at school are listed as personnel affairs, student affairs, school administration affairs and teaching and training affairs. Principal authorized classroom teachers suggested to attend more effective inservice courses and seminars.

Keywords: Teacher with Principapl Authorization, Self-Efficacy, Multigrade Class.

INTRODUCTION

For societies to lead an ideal life depends on the ideal upbringing of the individual, the smallest part of the society. The definition of human capital received some criticism when it was first put forward (Nafukho, Hairston ve Brooks, 2004), though investing in human capital has since become the center of the strategies of OECD countries (OECD, 1998). "Education is considered the most important element of human capital (Schultz, 1993), as it serves to increase it (Belfield, 2000)." (as cited in Durğun, 2008:133).

Schools (Tunç, 2012) have existed as the first and most important education centers throughout the ages, changing their shape and content (Tehsil, 2021). Making education obligatory for all their citizens through legal regulations (Coşkun, 2020), states have tried to bring this contribution to human capital even to the remote places in the land (Kılıç & Abay, 2009). As schools became institutionalized and widespread on a massive scale after the industrial revolution (Tunç, 2012), their administration has evolved towards a scientific approach, specialization, and division of labor (Baransel, 1993), becoming ever more significant. This administration was given to principals, defined with various duties, authorities, and responsibilities (Baltacı,2017).

During these processes, schools in urban areas can be institutionalized sufficiently. However, schools in rural areas have met specific problems like low population (Öztürk, 2002: 21), insufficient students (Çınar, 2004: 21; Erdem, 2004: 15), lack of financial possibilities (Erdem, 2004: 15), and geographical conditions (Doğan, 2000: 9). These have pushed states to seek different solutions. Emerging as a solution to some of these problems, multigrade class teaching (Little, 1994), has been implemented in many countries like Greece, Finland (Köksal, 2005), EU countries, the USA, Canada, and Japan. It has been performed in Turkey for years (Fidan & Baykul, 1993; Mason ve Stimson, 1994; Brown ve Martin, 1989). According to Miller (1991), "multigrade class teaching has emerged for similar reasons across almost all countries.

¹Teacher, MEB, Samsun-Türkiye, rmznktrk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3142-2797.

Multigrade classes have been formed to serve as a temporary remedy against financial concerns." (as cited in İltar, 2015: 1453)

Based on the principle of integrating students of different ages in the same class with a single teacher, this practice (Binbaşıoğlu, 1999), often involves assigning one teacher to four classes according to the number of students and classrooms in the school. However, different combinations have occurred, like combining the first and second grades and the third and fourth grades, or keeping the first and fourth grades separate, while combining the second and third grades. Multigrade class teaching has some advantages, like peer learning (Şahin, 2010), and it is a good fit for the constructivist theory, which has become prominent in recent years (Yıldırım & Amaç, 2020).

While there have been discussions about eliminating the practice of multigrade classes (Gürel, Çapar & Kartal, 2014), in 2018, the "2023 Education Vision" document announced by the Ministry of National Education included some targets to eliminate the disadvantages of multigrade class schools, like providing them with additional resources, training the teachers working there, and giving these schools priority for resource planning (MEB, 2018). Article 6, paragraph 2, clause (a) of the Regulation on Opening, Closing, and Naming Institutions, published in 2017 by the Ministry of National Education, states, "schools that practice multigrade class teaching shall have at least one classroom and at least ten students in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades," indicating that village schools with less than ten students would be closed (MEB, 2017). Article 2, paragraph 2, clause (c) of the same regulation as published in 2020 states:

"In case a school has less than ten students in the 1st–4th grades, if the conditions for transportation are unfavorable or if the students' parents do not want their children to study by mobile teaching, the Ministry may ensure to keep these primary schools open, regardless of the number of students, provided that this is deemed appropriate by the governorship." (MEB, 2020).

This article has completely removed the limit regarding the number of students required for schools under these conditions to remain open. The decision is left to the governorship, depending on the parents' demands. The article has been a solid step for preventing closing schools with multigrade teaching, and these developments suggest that these schools will continue to exist in the future.

Table 1 below gives information about Turkey's primary and village schools for the 2020-2021 academic year.

Table 1. 2020-21 Academic Year Primary Schools and Village Schools Information (MEB, 2021).

	Total	Village Schools	Ratio (%)
Number of schools	24.576	5.363	21,82
Number of teachers	306.937	21.785	7,10
Number of students	5.328.391	261.101	4,90

The information in the above table includes all village schools, not just the data for schools with multigrade classes. Considering the MEB data on the number of schools with multigrade classes, the most recent numbers were announced for the 2017-2018 academic year. Table 2 shows information about schools with multigrade classes in Turkey.

Table 2. 2017-2018 Year Multigrade Class School Information (KODA, 2018).

	4 classes together	3 classes together	2 classes together	Total
Number of teachers	1.731	449	4.423	6.603
Number of Students	31.165	6.627	98.732	135.924

The numbers given in Table 2 are similar to those for today. This could be deduced from the following statements in the 2020-2021 Activity Report published by the Village Schools Exchange Network (KODA), an institution for teachers working in village schools, particularly those with multigrade classes:

"We do not have clear statistical data on education in rural areas since nearly half of the villages in Turkey have been granted neighborhood status after the Metropolitan Law passed in 2012. Based on available data, we estimate that as of 2021,

- Nearly 9000 of 25,000 primary schools in Turkey are in villages (1 out of every 3),
- Nearly 450,000 out of 5,000,000 students study in these schools (1 out of every 10),
- Nearly two-thirds of these primary school students continue their education by mobile teaching, and about one-third are in multigrade classes." (KODA, 2021).

These numbers reveal the ratio of schools with multigrade teaching among all primary schools and the importance of teachers with principal authorization.

Aside from its advantages, multigrade teaching also brings some disadvantages (Veeman, 1985; Galluzzo, 1990; Sidekli, Coşkun & Aydın, 2015). One of these disadvantages, as mentioned above, is that these schools are not given administrative staff due to a lack of financial possibilities (Erdem, 2004). One of the classroom teachers working in these schools is assigned the principal's duty, undertaking the duties, authorities, and responsibilities of a principal and their teaching duties (Akdoğan, 2007).

Teachers often want to work in large schools in urban areas (Özben, 2000), and those with higher service scores seek appointments to larger schools, so schools with multigrade classes often remain without teachers. Teachers who have recently graduated from education faculties and do not have teaching or administration experience are appointed to these schools (Yıldırım & Amaç, 2020). With insufficient knowledge of multigrade teaching and having just started their profession, these teachers have to deal with administrative work, which they do not know how to do, while also adapting to their profession (Kılıç & Abay, 2009). Therefore, they lose satisfaction significantly and are left alone with problems like burnout syndrome (Durdudiler, 2019).

On the other hand, inexperienced teachers are employed in schools with multigrade classes. Other teachers with enough experience in the profession also work in these schools for various reasons, assuming the duties of the principal. However, with their professional experience, even these teachers may have difficulties fulfilling all principal duties while teaching multiple grades simultaneously (Gözler, 2009). Article 42 of the Regulation on Pre-School Education and Primary Education Institutions, published by the Ministry of National Education, states, "In primary schools with no independent administration staff, one of the classroom teachers is assigned with the authorities of the principal. This teacher with principal authorization assumes the principal's duties, authorities, and responsibilities." Teachers with principal authorization are expected to fulfill these duties to be successful (Akdoğan, 2007). Akyıldız (2021) divides the

principal duties that such teachers undertake into four main groups: education duties, personnel duties, student duties, and administrative duties.

Bandura (1998, p.3) defines the concept of self-efficacy as "an individual's belief in their capacity to organize and perform the activities necessary for them to be successful." It is claimed that a lack of self-efficacy disrupts performance expectations based on mental processes (Alexander, ve Krane, 1996). In education, every individual is essential, and those who experience a change in this way pave the way for their societies (Fettahoğlu, 2005). Considering the potential to change the society inherent in every individual, no school or individual can be left without a goal. This perspective helps better understand the burden placed on teachers working in schools with multigrade classes with a significant number of students (KODA, 2018). Low perception of self-efficacy could negatively affect teachers' performance with principal authorization. Increasing these teachers' perceptions regarding their self-efficacy could yield higher efficiency in their students and greater contributions to society. Because teachers with a high perception of self-efficacy make better plans, organize better, and make an effort to take on more responsibilities (Milner ve Woolfolk, 2003). It is reported that a positive change in the attitudes of school administrators with high self-efficacy towards their jobs, which is supported by all the employees within the school (Bandura, 2009). On the other hand, school administrators with low self-efficacy have a negative perspective on their profession (Darmody and Smith, 2016). For teachers to achieve better success in their duties, regardless of experience, it is necessary to determine their perceptions regarding their self-efficacy with the duties defined in these regulations and search for solutions to increase this perception.

A literature review on teachers with principal authorization and administration of schools with multigrade classes in Turkey reveals several studies on the overall problems of teachers with principal authorization (Aydemir, 2016; Kubanç & Şama, 2017; Kırал & Sağır, 2015), their problems with school administration (Akdoğan, 2007; Çam-Tosun & Filiz, 2017; Dal, 2016; Arslan, 2013; Gözler, 2009; Elma, 2013; Döş & Sağır, 2013), burnout levels (Kocabaş & Düztaş, 2011; Akdağ, 2014), stress sources (Dal, 2004), leadership styles (Üstün ve Çam, 2016), opinions on supervisors (Döş & Kayran, 2013), and opinions on the practice of principal authorization (Bayar & Topal, 2020). However, there is no study on teachers' perceptions of principal authorization regarding their duties' self-efficacy. Aiming to fill the gap in this regard, this study is expected to contribute to the solution of some problems in the practice of principal authorization.

Purpose

The current study aims to determine whether classroom teachers with personal authorization consider themselves competent for the duties, authorities, and responsibilities of principals within the framework of this practice, determine the areas that they do not consider themselves competent and search for solutions for these areas. To identify the deficiencies in these areas and propose solutions, answers were sought to the following questions.

Classroom teachers with principal authorization working in schools with multigrade class;

1. As teacher with principal authorization, does consider themselves sufficient in school administration?
2. As teacher with principal authorization, does consider themselves sufficient in personnel duties?
3. As teacher with principal authorization, does consider themselves sufficient in education duties?
4. As teacher with principal authorization, does consider themselves sufficient in student duties?

5. Does time spent in principal authorization affect self-efficacy?
6. What do teachers with principal authorization suggest to gain proficiency in areas that consider themselves insufficient?

METHOD

This study, which was carried out with qualitative method investigates teachers' self-efficacy perceptions with principal authorization in fulfilling the duties, authorities, and responsibilities of principals in school administration. The phenomenology design was used as it is more beneficial for time and experience than other qualitative methods (Creswell, 2013).

Study Group

The present study included 20 teachers with principal authorization working in a district of Samsun, chosen by judgment sampling. Judgment sampling involves the researcher determining the sample with inferences about the research population based on their experience and knowledge (Erkuş, 2011).

Judgment sampling was chosen because the researcher is knowledgeable about the study's region, they could easily reach the study group, and the data could be obtained more practically and reliably. Table 3 below shows the demographics of the teachers with principal authorization.

Table 3. Some Demographic Characteristics of the Study Group in the Research

Code	Gender	Seniority (Year)	Administration time (Year)	Master's Degree	
				Educational Administration and Supervision Field	Other Fields
T1	E	16-20	11-15		
T2	K	6-10	0-1		
T3	K	6-10	1-5		
T4	K	6-10	0-1		
T5	E	16-20	6-10		
T6	K	6-10	0-1		
T7	K	11-15	1-5		
T8	E	21-25	11-15		√
T9	E	6-10	6-10		
T10	E	6-10	0-1		√
T11	E	16-20	6-10		
T12	E	1-5	0-1		
T13	E	21-25	1-5		
T14	E	6-10	0-1		
T15	K	11-15	6-10		
T16	K	11-15	0-1		
T17	E	6-10	0-1	√	
T18	E	6-10	6-10		
T19	E	11-15	6-10		
T20	E	6-10	1-5		

Of the 20 teachers with principal authorization, all regular personnel, and all graduated from the department of classroom teaching, 13 were male, and seven were female. Considering seniority, 10 participants had 6-10 years of experience, 4 had 11-15 years, 3 had 16-20 years, 2 had 20-25 years, and 1 had 1-5 years. Three of the participants had a master's degree, and one of them had a master's degree in educational administration and supervision field.

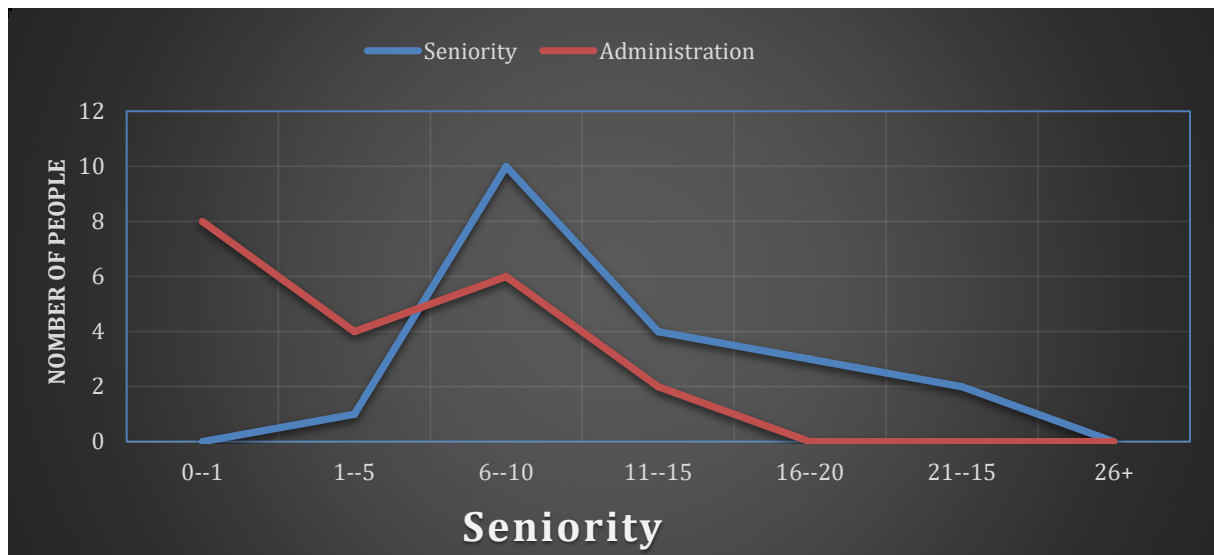


Figure 1. Distribution Year Chart of Professional and Administration Seniority

Regarding the time spent in administration, including being a teacher with principal authorization, principal, or assistant principal (Figure 1), 8 participants were in administration for less than one year, 6 participants for 6-10 years, 4 for 1-5 years, and 2 for 11-15 years. Considering the graphs about the seniority with teaching and administration together, most teachers were in administration for 0-1 years, though teaching seniority ranged from 6 to 10 years.

Data Collection Tool

This study involved semi-structured individual interviews investigating teachers' perceptions of principal authorization regarding their self-efficacy for fulfilling a principal's duties, authorities, and responsibilities. For this purpose, their self-efficacy perceptions were investigated before the semi-structured interviews were prepared, and the questions were generated based on the literature. These questions were presented to the opinion of an academician in classroom teaching, who also had experience as an inspector. The interview form took its final form in line with their recommendations. The interview was organized into two parts, the first including demographic questions and the second with six questions. The first four were about their self-efficacy perceptions of a principal's duties, authorities, and responsibilities. The interviews were held in the first semester of the 2021-2022 academic year. These interviews yielded nearly 60 pages of raw data.

Data Analysis

Conducted with volunteering teachers with principal authorization, this research used the descriptive analysis technique. This technique does not involve in-depth or extensive interpretation, but instead, the researcher interprets and presents the data they define (Sönmez & Alacapınar, 2013).

Interviews were held with the teachers with principal authorization via phone calls and Zoom, a software that allows for video calls. These interviews were planned and implemented separately with each teacher. At the beginning of each interview, the teachers were informed about the study. They were told that their information would be kept confidential, and their permission was obtained for audio recording. Each interview lasted 13 minutes, and nearly 260 minutes were recorded. The answers that could not be heard clearly in the recordings were reported to the relevant participant, and their answer was obtained in writing. The teachers with principal authorization were coded as T1, T2, T3, ..., T20, and their names were kept confidential. The audio recordings were turned into meeting minutes in Word format using speech-to-text

programs, and to minimize mistakes, they were playing again, and necessary corrections were made. The data were analyzed descriptively, and the frequencies of each question were determined, analyzed, and interpreted separately.

Also, to obtain a result for the research question "Does time spent in administration/principal authorization teaching affect on the perception self-efficacy?" in the context of the question, the answers were scored as 3 for "sufficient," 2 for "partially sufficient," and 1 for "insufficient." This way, this phenomenon was analyzed based on the scores.

RESULTS

This section includes teachers' perceptions of teachers with principal authorization regarding their self-efficacy in administrative duties and as well as their suggestions for eliminating any inadequacies.

Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on School Administration

The participants were asked about their perceptions regarding self-efficacy in school administration, based on areas like correspondence, office procedures, electronic environment procedures, ensuring the physical order of the school, and eliminating equipment deficiencies. Table 4 presents the data on their answers.

Table 4. Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on School Administration

Sufficiency Situation	f	Reason	Participants	f
Sufficient (T1, T5, T8, T9, T15, T18, T19, T20)	8	Due to experience gained in administration	T1, T5, T15, T18, T19	5
		Due to experience gained in permanent administration	T8, T9, T20	3
Partially sufficient (T2, T3, T4, T6, T10, T11, T13)	7	Due to inexperience of the administration	T3, T4, T6, T10, T13	5
		Since being a manager is very difficult, challenging and versatile job	T2, T10, T11	3
Insufficient (T7, T12, T14, T16, T17)	5	Due to being an administrator for the first time	T7, T16, T17	3
		Due to not having received any previous training on this	T12, T14	2

According to Table 4., eight teachers considered themselves sufficient in school administration because they held this duty for a long time or worked as a principal before. Seven of the teachers considered themselves partially sufficient. The remaining five teachers considered themselves insufficient, mainly because they were still in the beginning stages of this position. Below are some of the opinions stated by the teachers;

T5: *"If there is a subject that I am missing in correspondence, we make up for our shortcomings both in WhatsApp groups and from our more experienced manager acquaintances, but I still have not experienced a great deficiency."*

T10: *"Our brain consists of 2 parts, so to speak, but this list of tasks asks us to divide our brain into 8 parts. Multidimensional..."*

T16: *"But this is what happens; when something happens, it is said 'no that'. I have a fear of not being told, so I feel like it's my fault, can I tell? So that's how my mind is always there. It's like it's my home. I seem to think about it more than my home."*

Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Personnel Duties

The participants were asked about their perceptions regarding self-efficacy in areas like personnel correspondence, leave procedures, and in-service training. Table 5 presents the data on their answers.

Table 5. Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Personnel Duties

Sufficiency Situation	f	Reason	Participants	f
Sufficient (T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, MY11, T16, T18, T19, T20)	13	Due to low number of personnel	T1, T5, T6, T7, T18, T19	6
		Administration experience	T8, T9, T11, T20	4
		Experience gained from doing the same work during the teaching period	MY2, MY3, MY16,	3
Partially sufficient (T4, T13)	2	Not having encountered a situation in which he/she can test himself/herself in this field.	T4, T13	2
Insufficient (T10, T12, T14, T15, T17)	5	No administration experience	T10, T12, T14, T17	4
		Breakdowns in communication with higher authorities	T15	1

According to Table 5, 13 of the teachers considered themselves sufficient due to the low number of personnel and their experience in personnel duties during their teaching period. 2 of them considered themselves partially sufficient. The remaining 5 participants considered themselves insufficient because they did not receive training on carrying out these procedures, had no experience, and had some external factors. Below are some of the opinions reported by the teachers;

T4: *"I haven't had any problems with it so far. I did not come across anything."*

T17: *"I got a report. How is the report processed? We were going to commit to MEBBIS. You learn how to send from WhatsApp when you get involved, normally I don't know. You know, since we didn't take any courses, I don't see myself enough in these subjects."*

T19: *"(At university There were two teachers there for about a month or two. We sat with them. How was all his work and paperwork, there was the axis course application, how was this? Then the education and training phases... I can say that the time we are in has been more beneficial by seeing it one-on-one. (...) It was our chance. They were experienced friends who had always worked in the village. (...) How to assign 5 classes together? Here's what other kids will be like when teaching 1st grade to read and write. Especially the subject of classroom management is a somewhat troublesome course; but we saw quite the impact there. I can say that I did not find it very difficult for this."*

Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Education Duties

The participants were asked about their perceptions regarding self-efficacy in areas like planning education, time management, student acquisitions according to the curriculum, and supervision. Table 6 presents the data on their answers.

Tablo 6. Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Education Duties

Sufficiency Situation	f	Reason	Participants	f
Sufficient (T1, T5, T6, T7, T10, T12)	6	Past experience in this field	T1, T5, T10, T12	4
		Small school and low number of students	T7	1
		Certain subjects with a framework	T6	1
Partially sufficient (T2, T4, T8, T13, T14, T15, T16, T20)	8	Multiple classes together	T2, T4, T8, T13, T14, T16, T20	7
		Intense workload	T2, T4, T16, T14	5
		Informal relationships	T15	1
Insufficient (T3, T9, T11, T17, T18, T19)	6	Intense workload	T3, T11,	2
		Lack of experience in multigrade teaching	T9, T17	2
		Intense curriculum and difficulties in receiving feedback	T18, T19	2

According to Table 6, 6 of the teachers considered themselves sufficient because of their experience, the small size of the school, the low number of students, and the overall framework of these duties. Eight participants considered themselves partially sufficient, stating the reasons for multiple classes, intense workload, and informal relationships at school. Six participants considered themselves insufficient, stating the reasons as intense workload and curriculum, the lack of experience in multigrade teaching, and difficulties in receiving feedback. Below are some of the opinions reported by the teachers;

T1: *"I have experience as I have served in multigrade classes for many years. This reduces our mistakes and the plans become fluent."*

T4: *"I teach multigrade classes and I teach first grades one and two. The class size is large: one of them is 12 people, two of them are children who are already victims of the pandemic, and on top of that, because there is an extra manager's authority, I have difficulties in planning and using time."*

T8: *"Because before, it was always easy when I implemented the program of a class. Now it was quite difficult to implement the program of the two classes and arrange the class accordingly. So I learned how difficult the combined class is."*

T11: *"Because now, is it due to us or is it due to habits, there is no such thing as time management anyway, my teacher. (...). I have not had internet for 2 years. Since I don't have internet, I can't do official work, which affects the time I will spare for office work. Naturally, when the internet comes, there is an urgent correspondence this time. We need to save the posts. This also affects the lesson times. Know what I mean? I'm not saying that. I personally cannot take the courses and the manager's authority together. Because I don't have time. When I sit in front of him, even if I sit during recess, that recess shifts to the lesson time. That's why we can't catch up if you sit down at noon. I personally have not been able to do that planning until now."*

T12: *"When we left the administration aside, I closed the gap due to my teaching experience."*

T15: *"Because, after establishing intimacy with the friends I work with, let me say that administrative control or supervision in terms of education becomes a little laudable. I think it is right to have it audited more clearly and to provide this control from outside. In other words, this can be done by the administrator, maybe in big schools, but it is already provided; but you are in a very small school with*

principal authority and you are constantly with the same people for a long time. 'Come on, bring your notebook, I'll check on you.' or 'I'm going to your class today. Let's see, what achievements are you in, what subject are you in.' It's a bit difficult to say?"

T16: "(Teacher control) I can't. I don't have that thing either. How can I say, for example, when I make a class, I do it secretly. For example, 1-2 other teachers. I'm going, on the computer, while dictating, "Oh, how is that kid?" Know what I mean? I'm looking at his notebook; Like 'Read this, read this', like 'Write this too' or something. I can do it that way. So I can do as much as I can."

Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Student Duties

The participants were asked about their perceptions regarding self-efficacy in areas like counseling services, health services, and orientation. Table 7 shows the data on their answers.

Table 7: Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Student Duties

Sufficiency Situation	f	Reason	Participants	f
Sufficient (T1, T3, T4, T5, MY6, T7, T10, MY11, T13, T15, T16, T18)	12	Sufficient experience	T5, T6, T7, T10, T13, T15, T16, T18	8
		Low number of the students	T1, T4, T5	3
		Have sufficient education in this field	T3, T11	2
Partially sufficient (T2, T8, T19)	3	Lack of counseling staff	T8, T19	2
		Job diversity and redundancy	T2	1
Insufficient (T9, T12, T14, T17, T20)	5	Lack of education	T12, T14, T20,	3
		Lack of experience	T9, T17	2

According to Table 7, 12 teachers considered themselves sufficient in student affairs, primarily due to their experience, while three considered themselves partially sufficient. Five participants considered themselves insufficient due to a lack of experience and training. Below are some of the opinions reported by the teachers;

T7: "We did not receive any management training. So, I can say that I always learn by doing. (...) As I said, we did something like this either by consulting the national education in a higher authority or by consulting another manager authorized friend."

T17: "There is a lot of work, in terms of their children's health care. If someone is injured, I do something or talk to a parent as a teacher, not as a principal. After all, you know, 'Take him to the hospital.' That is, I do not direct him to another. to children; As an administrator, I have nothing but to say, 'Read lots of books.' I don't think there's anything I can do."

T19: "I mean, we can only train on reading and writing, reading comprehension, and four operations. As I said, how can I say this guidance issue a little more, it is a subject that should be given by experts in the field, and it is very important. It is especially important for friends working in the countryside. Either I get help from a rehabilitation center when I'm often stuck on this issue, or if there is a guidance teacher we know, you know, "This kid has such a problem. What can we do?", here; "The child is reluctant to read." or "The problems he has in his family are always

excluded in the school environment. How can we help this child?" in style. You know, I see myself as a bit inadequate in that respect"

Correlations Between Self-Efficacy and Seniority of Administration

Based on the four main areas of administrative duties, the teachers' answers were scored as mentioned in the data analysis. Accordingly, the lowest score was 3, and the highest was 12. Table 8 below gives the teachers' seniority with administration.

Tablo 8. Self- Efficacy Scores of Teachers with Principal Authorization

CODE	Administrative duties			Personnel duties			Education duties			Student duties			Score	Administration Seniority (Year)	
	Sufficient	Partially sufficient	Insufficient	Sufficient	Partially sufficient	Insufficient	Sufficient	Partially sufficient	Insufficient	Sufficient	Partially sufficient	Insufficient			
T1	√			√			√			√			12	11-15	
T2		√		√				√			√		9	0-1	
T3		√		√					√	√			9	1-5	
T4			√		√			√		√			9	0-1	
T5	√			√			√			√			9	6-10	
T6		√		√			√			√			11	0-1	
T7			√	√			√			√			10	1-6	
T8	√			√				√			√		10	11-15	
T9	√			√					√			√	8	6-10	
T10		√				√	√			√			9	0-1	
T11		√		√					√	√			9	6-10	
T12			√			√	√					√	6	0-1	
T13		√			√			√		√			9	1-5	
T14			√			√		√				√	5	0-1	
T15	√					√		√		√			9	6-10	
T16			√	√				√		√			9	0-1	
T17			√			√			√			√	4	0-1	
T18	√			√					√	√			10	6-10	
T19	√			√					√		√		9	6-10	
T20	√			√					√			√	9	1-5	
		42			48			40			47				

The total scores for each area were calculated. Accordingly, the highest self-efficacy perception was observed in personnel duties with a score of 48, followed by student duties with 47, and administrative duties with 42. The lowest score for self-efficacy perception was observed in education duties, with a score of 40.

The graph below shows the averages of self-efficacy perception scores according to the time spent in administration.

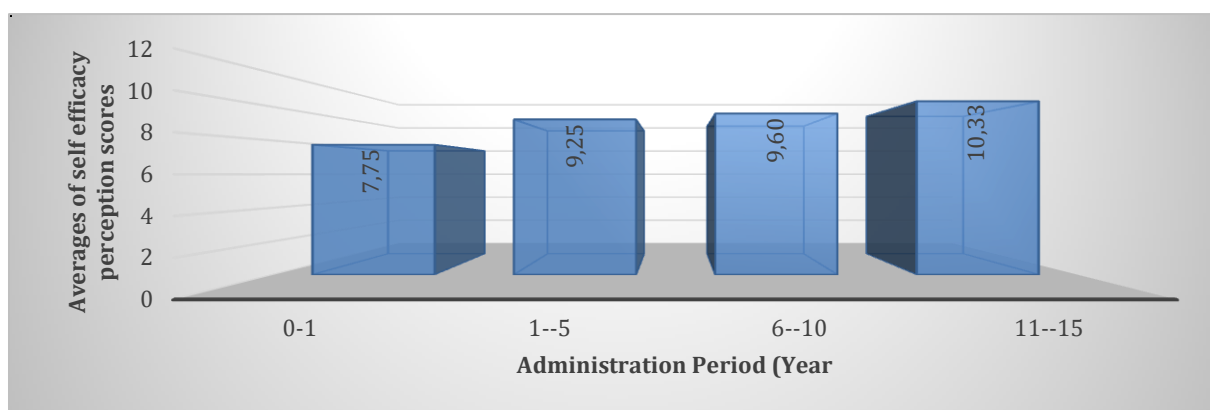


Figure 2. Averages of self-efficacy perception scores according to the time spent in administration.

Given the data in Figure 2, the participants who just began to teach and did not complete their first year in the administration had a mean self-efficacy score of 3.75 out of 8. When the seniority increases a little more, that is, for the participants with 1-5 years of experience, this score rises to 5.25. The teachers with an experience of 6-10 years had a mean score of 5.60, and those with 11-15 years of experience had a mean score of 6.33. These results suggest that as seniority in administration increases, the perception of self-efficacy also increases.

Suggestions by Teachers with Principal Authorization on How to Eliminate Insufficiencies

The participants were asked for suggestions on what they or external factors (Ministry, Higher Education Council, local administrations, etc.) could do to eliminate the insufficiencies they perceived. Table 9 below demonstrates the results obtained from their answers.

Table 9: Suggestions by Teachers with Principal Authorization to Eliminate Insufficiencies

Suggestions to	f	Suggestions	Participants	f
Teachers	15	Strengthened communication with experienced administrators/teachers with principal authorization	T4, T6, T10, T12, T13, T14, T16, T19, T20	9
		Effective use of social media	T6, T9, T12, T14, T17	5
		Strengthened communication with parents	T5, T8, T10, T11	4
		Good knowledge of the legislation on school administration	T5, T18	2
Higher Education Council	4	More intense internship in administration in village schools during university education	T3, T5, T14, T18	4
Ministry	16	Practical in-service training/seminars in line with the needs of teachers with principal authorization in schools with multigrade teaching	T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T17, T18, T19, T20	15
		The less administrative workload on teachers	T10, T15	2
		Reduced curriculum in multigrade classes	T9, T15	2
		Removal of the practice of teachers with principal authorization and single administration for close-by villages	T10, T17	2
		More group meetings	T9	1
		The first year in the profession as an internship at larger schools	T5	1
		Education services, regardless of the number of students	T14	1
		Elimination of infrastructure problems at schools by teams to be formed by the ministry	T10	1
		Different perceptions by supervisors towards schools with multigrade teaching	T15	1
		Interest/guidance by supervisors	T7	1
More activities in social and cultural areas	T1	1		

None of the teachers who were asked for their suggestions refused to express their opinion in this regard. As seen in Table 9, the teachers' opinions were divided into three groups individual suggestions for teachers, suggestions for the Higher Education Council, and suggestions for the ministry. The suggestions of the 20 participants were grouped under 16 headings. The most frequently voiced suggestion was organizing practical seminars and in-service training courses (15 teachers), followed by strengthened communication with experienced administrators and teachers with principal authorization (9 teachers).

When asked about this matter, the teacher with principal authorization, coded T18, stated: *"Sadly, the education strategy of our directorate and ministry focuses on people reading slides in seminars. I do not think this is very effective. (...) I had the opportunity to receive practical training once during my career. This was an effort by the directorate: the first aid course was very beneficial for me. Because it was practical, they did not just bring us all to a hall and give a seminar to 200 people. We had practical and verbal training in small groups, twenty-five or thirty people, with an instructor, and that training has a very special place for me. I expect something like this."* The teacher coded T14 stated: *"Something about it can be done at university. After all, there are many teachers with principal authorization. Why aren't they teaching anything about it in schools? If I am to direct a student to BİLSEM (Science and Art Centers), why do universities act like BİLSEM does not exist? If I am to direct a child to RAM (Guidance and Research Centers), why is no one talking about RAM? How does a principal or a teacher with principal authorization direct a student to RAM? Why isn't anyone talking about this? These are the problems that we face."* The teacher coded T13 emphasized experience, stating: *"Universities should teach about multigrade teaching, yes, but being a teacher with principal authorization is all about the experience. This is not about studying."*

DISCUSSION and CONCLUSION

This section presents interpretations of the self-efficacy perception levels of teachers with principal authorization and their suggestions for increasing their self-efficacy. The current study investigated the self-efficacy perceptions of primary school teachers with principal authorization in multigrade classes regarding the duties, authorities, and responsibilities. Accordingly, the teachers considered themselves sufficient in personnel duties but partially sufficient in school administration, student duties, and education duties. The teachers expressed that they were worn out due to their inexperience and the excessive workload and were willing to receive practical and purposeful training for the tasks they needed to undertake.

This research differs from other relevant studies in one aspect, as it explores perceptions of self-efficacy. Rather than what the teachers could or could not do, the research focused on whether they considered themselves sufficient in certain areas. Given the overall statements of the teachers, they considered themselves sufficient only in personnel duties and partially sufficient in other areas. The findings obtained here overlap with the problems identified in other studies. In this study, the lowest level of self-efficacy perception was observed regarding education duties, followed by the school administration, student duties, and personnel duties. Bingöl (2002), Arslan (2013), Dal (2016), and Kubanç and Şama (2017) found that the most problematic areas in this regard were school administration, followed by education duties, student duties, and personnel duties. In all these studies, teachers with principal authorization reported the least problems and felt the highest level of competence in personnel duties, primarily because of the low number of personnel. The two areas with the highest number of problems were school administration and education duties. The only difference between the present study and these previous studies was the order of these two areas.

Other than that, teachers' perceptions regarding self-efficacy were generally shaped according to the problems encountered:

School Administration

In this study, the teachers with principal authorization considered themselves partially sufficient in school administration. According to the mean scores, their self-efficacy perception levels for school administration were relatively lower than in the other areas. Those with sufficient self-efficacy perceptions attributed this to experience. In contrast, those who considered themselves insufficient or partially sufficient attributed this to excessive workload (Ocakcı & Samancı, 2019), inexperience (Döş & Sağır, 2013), and a lack of previous training in principal authorization. Aydemir (2016) found that teachers often encountered problems in this area, as also reported by Akdoğan (2007). Dal (2004) and Döş & Sağır (2013) found that duties of school administration were the most challenging area for teachers. Dal (2016) highlighted that problems were encountered sometimes. Başaran (1996) defined the school principal as "a person who plans the administrative work and procedures, organizes and coordinates all the resources and powers of the school, and establishes effective communication with the school personnel for an effective administration, and supervises the actions, works, and procedures to keep the school focused on its goals and to ensure that it works efficiently (as cited in Yakut, 2006). Accordingly, the prerequisite for effective education in schools is the principal's ideal implementation of school administration. The participants here did not receive sufficient training at the undergraduate level in school administration.

Personnel Duties

The area of personnel duties was observed to have the highest self-efficacy perception scores, often due to the low number of personnel and the teachers' familiarity with such matters from their teaching experience before having principal authorization. This finding is in parallel with the studies of Arslan (2013), Aydemir (2016), Akdoğan (2007), Döş & Sağır (2013), and Dal (2016). From this perspective, teachers' self-efficacy perceptions were higher in areas with no problems. Some of the teachers who just began to work as a teacher with principal authorization stated that they considered themselves partially sufficient because they were yet to encounter the conditions to test themselves in this area. Some of the teachers considered themselves insufficient due to a lack of experience in administration and a lack of communication with higher authorities regarding some personnel procedures. Since they often did not experience any problems due to the low number of school personnel, they were recently assigned these duties. They were yet to test themselves in this regard; their high level of perception regarding self-efficacy may be misleading (Arslan, 2013). A teacher with principal authorization who does not know what to do when faced with personnel duties for the first time may experience anxiety. This could indicate the need to increase training in this area at the undergraduate level and strengthen administrators' communications via tools like regular monthly meetings, instant messaging, and social media applications (Dal, 2016).

Education Duties

Compared to other areas, the teachers with principal authorization were found to have the lowest self-efficacy perception scores in education duties, often due to the workload. On average, the teachers considered themselves partially sufficient in this regard. The findings obtained here seem to overlap with the results of previous research, like Aydemir (2016) and Dal (2016), who reported that sometimes problems were encountered. 4 out of the 6 participants who considered themselves sufficient attributed this opinion to experience. Given that these teachers have to deal with multiple classrooms simultaneously and have difficulties handling the workload from their administrative duties, it is clear that a solution is warranted.

The teachers with principal authorization stated they had difficulties performing their supervisory duties by working in a small school and having informal relations with other teachers. This suggests that education inspectors visit these schools for guidance (Gözler, 2009) and supervision purposes during each academic year.

Student Duties

The teachers with principal authorization had the second-highest self-efficacy perception scores regarding student duties, primarily considering themselves partially sufficient. The perceptions in this area seem high because there were not many problems since the teachers received sufficient education in this regard, had past experiences, and had not had many students. The teachers who reported low self-efficacy in this area gave the following reasons: a lack of personnel, particularly for student guidance, a lack of experience, and an intense workload. Arslan (2013), Aydemir (2016), and Dal (2016) observed that teachers never experienced problems in this area, which partially agrees with the perception scores found here. Unlike most previous research, Akdoğan (2007) stated that most problems were experienced in student duties.

Given the structure of the ever-developing and ever-changing education world, monitoring the Ministry of National Education institutions' institutions and their functioning by higher education institutions and constantly updating the undergraduate curriculum can benefit teachers with principal authorization. Their demand for in-service training regarding rapid changes is required for their self-efficacy. Özdemir, Özdemir, & Gül (2020) highlighted that in-service training could not go beyond theory, is dysfunctional, and far from being sufficient. Attention should be paid to the emphasis on theory because the teachers' statements with principal authorization indicate that these courses should be implemented.

It seems evident that these schools will not be assigned guidance personnel, given the low number of students. Still, these students need professional guidance (Dal, 2016). The limited knowledge of these teachers, who are graduates of the department of classroom teaching, on guidance indicates that the ministry should find a solution in this context.

Correlations Between Self-Efficacy and Seniority of Principal Authorization

The findings here demonstrate higher self-efficacy perceptions with a longer time spent having principal authorization or working as a regular principal. As the teachers' experience with the administration as principal, assistant principal, or teacher with principal authorization increased, their self-efficacy perceptions also increased. Given that a lack of self-efficacy leads to anxiety and reduces success, initiatives that can increase teachers' seniority before they are assigned to administration, like practical administrative internships during undergraduate education, would be beneficial. Although, Akdoğan (2007) emphasizes that seniority does not affect encountering problems in school administration.

Suggestions by Teachers with Principal Authorization

Teachers with principal authorization are grouped under three main headings: individual suggestions for teachers, suggestions for the Council of Higher Education, and suggestions for the ministry. The most frequently expressed opinion focused on practical in-service training, voiced by 15 teachers. This was also the most expressed practical suggestion in Ocakcı & Samancı (2019), Özdemir, Özdemir & Gül (2020), Kılıç & Abay (2009), Karayel (2017), Durdudiler (2019), Gözler (2009), Dal (2004), Akdağ (2014), Keser-Özmantar & Civelek (2017), and Üstün & Çam (2016). On the other hand, Akdoğan (2007) determined that in-service training did not cause any difference in difficulties encountered by teachers with principal authorization. In the current study, this suggestion was followed by strengthened communications with experienced administrators/teachers with principal authorization. This could also prevent these teachers from feeling lonely and experiencing a lack of self-efficacy. Similar suggestions were observed in Sidekli, Coşkun, & Aydın (2015), and Döş & Sağır (2013).

The teachers with principal authorization suggested a lightened curriculum in multigrade classes. This was also voiced in Aydemir (2016), Gürel, Çapar, & Kartal (2014), Karayel (2017), Özdemir, Özdemir & Gül (2020), and Gözler (2009). This could ease the burden on teachers, increase successful student acquisition, and thus increase teachers' self-efficacy perceptions.

The participants suggested that the parent-teacher associations should be given more function through strengthened communications with parents. This could help teachers with principal authorization not feel alone in such villages, ensuring that the problems at schools are solved more easily. Similar suggestions were expressed in Gürel, Çapar & Kartal (2014), Karayel (2017), Sidekli, Coşkun, & Aydın (2015), and Gözler (2009). Another suggestion was about internships in full-fledged schools with independent classes, in the city center, during the first year of the profession, as also expressed in Keser-Özmantar & Civelek (2017), Gürel, Çapar, & Kartal (2014), Kılıç & Abay (2009), and Akdağ (2014). This practice could increase teachers' experience, thus increasing their perception of self-efficacy.

One of the most problematic areas for the teachers was that they had to carry out janitorial duties and their many official duties. One participant touched on this subject, stating that janitorial personnel must be assigned to every village school, regardless of the number of students. Similar suggestions were included in Güneş & Şahin (2021) and Dal (2004).

One of the areas where the teachers with principal authorization had the most problems and the least self-efficacy perceptions was solving the schools' infrastructure problems. The participants suggested that the state allocate more funds to these schools and solve all problems with infrastructure without delay. Gürel, Çapar, & Kartal (2014), Güneş & Şahin (2021), Gözler (2009), and Ocakçı & Samancı (2019) reported this suggestion as well.

The teachers suggested reducing the administrative workload in schools with multigrade teaching since they already have a heavy workload. The same suggestion was voiced in Kocabaş & Düztaş (2011). Some procedures like strategic planning are not expected from schools with multigrade teaching, and exempting these schools from some similar bureaucratic procedures would benefit teachers with principal authorization.

Another suggestion was about removing the practice of teachers with principal authorization and assigning the nearest independent directorate for the administration of schools with multigrade teaching. A similar suggestion was stated in Kocabaş & Düztaş (2011). Although, implementing this suggestion could be contrary to the decentralization approach, slow down the procedures where immediate intervention is needed, and increase the workload of central school administrators, who are connected to multiple schools.

For a teacher with principal authorization to gain the experience they need during undergraduate education would lead to higher self-efficacy perceptions, increasing success. To achieve this, the teachers suggested including courses about administration in undergraduate education, practicing internships in schools with multigrade teaching, and concentrating this internship on administrative procedures. Similar suggestions were presented in Keser-Özmantar & Civelek (2017), Kılıç & Abay (2009), Karayel (2017), Sidekli, Coşkun & Aydın (2015), Güneş & Şahin (2021), Gözler (2009), and Akdağ (2014).

The suggestion about a better knowledge of the legislation on teachers is similar to those voiced in Gözler (2009). The suggestion about supervisors showing interest in teachers' problems was similarly stated in Karayel (2017). Again, the suggestion to increase social-cultural activities in village schools with multigrade teaching appears in Dal (2004). The suggestion to hold more group meetings was in parallel with the suggestions proposed in Keser-Özmantar & Civelek (2017). The suggestion regarding effectively using social media indicates that teachers with principal authorization adapt to technological developments.

Öztürk (2007) states that teachers working in schools with multigrade classes think about getting out of these villages as soon as possible. The current study suggested eliminating the perception that no success should be expected from schools with multigrade teaching and building a new perspective. This suggestion indicates that teachers with principal authorization are uncomfortable with the negative perception of their schools and embrace schools with multigrade teaching.

In conclusion, it is crucial to increase teachers' self-efficacy perceptions with principal authorization, who try to carry out multiple duties simultaneously and are often inexperienced in the profession or administration. Working far from central regions, these individuals should not feel lonely and abandoned, and their administrative knowledge and experience should be increased. Implementing these suggestions could also bring higher success. Below are the suggestions to achieve this:

Suggestions:

- ✓ According to this study, in which the perception of self-efficacy increases as experience increases, more applied combined classroom internships can be done during undergraduate education in order to provide classroom teaching undergraduate students with multigrade classroom and administration experience.
- ✓
- ✓ More applied in-service training courses and seminars can be given to teachers authorized by the principal with principal authorization during their duty.
- ✓ In order to eliminate the lack of staff, which is one of the most challenging deficiencies for teachers with principal authorization, a staff member residing in that village can be assigned to each school within the Turkish Employment Agency (İŞKUR) .
- ✓ With the follow-up teams to be formed within the provincial and district national education directorates, these schools can be visited from time to time to identify and resolve basic infrastructure problems. In this way, teachers with principal authorization can increase success by allocating more time to education, which is his main job.
- ✓ As far as possible, schools with multigrade classes may be exempted from some of the work expected from schools with independent directorates. In this way, the workload of teachers with principal authorization can be reduced.
- ✓ Provincial and district national education directorates may organize regular meetings/meetings for teachers with principal authorization every month, in order to ensure that inexperienced teachers with authorized principals and experienced ones cooperate.

Suggestions to Researchers

- ✓ This study was carried out in a district where people who have gained a little more experience in the profession are assigned as teacher with principal authorization. The same work can be done in places where newly appointed teachers who do not have professional experience yet assume the duty of principal authorization.
- ✓ Self-efficacy perceptions of teachers whose principal is not authorized can also be investigated in multigrade-class schools.

REFERENCES

- Akdağ, A. (2014). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akdoğan, M. (2007). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Akyıldız, S. (2021). Milli eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), Eğitime giriş içinde (s. 320- 334). Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, V. & Karine, V. (1996). Relationships among performance expectations, anxiety, and performance in collegiate volleyball players. Retrieved on 10-May-2010, at http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_n3_v19/ai_n28673534/pg_1?tag=artB;col1
- Arslan, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Aydemir, O. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Denizli ili örneği). Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baltacı, A. (2017). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. Erişim:07/11/2021, <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1998Change.pdf>.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (2nd ed.), (pp.179-200). New York: Wiley.
- Baransel, A. (1993). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayını. , ss. 111-113
- Bayar, A. & Topal, M. (2020). "Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapan Öğretmenlerin Bu Uygulamaya Yönelik Görüşleri", *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31):1472-1489.
- Belfield, C.R. (2000). *Economic principles for education: Theory and evidence*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingöl, H. N. (2002). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Brown, K. G., Martin, A. B. (1989). Student achievement in multigrade and single grade classes education Canada, pp. 16-18.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Coşkun, M.(2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. 125 (Uluslararası Liderlik araştırmaları dergisi: kuram ve uygulama. C:3 Sayı:3(124-127)2020)
- Çam Tosun, F. & Filiz, T. (2017). Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar. *İlköğretim Online*, 16 (3) , 978-991. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330236
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7
- Dal, A. (2004) Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Görevli Müdür Yetkili Öğretmenlerin Stres Kaynakları. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dal, E. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar: Denizli ili örneği. (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. Trabzon: Uzun Yayınevi
- Döş, İ. & Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87 - 103.
- Döş, İ. & Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetim Sorunları. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 17(2).
- Durdudiler, A. A. (2019). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Durğun, S. (2008). İnsan sermayesinden insan yeterliliklerine: ahlâk, insan ve eğitim olgularının değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17385/181687>
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75 - 87.
- Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma*. (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fettahoğlu, S. (2005). Verimlilik bilinci ve kültürünün işlevselliği, değişime katkısı. *Verimlilik Dergisi*, (3), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/30711/331878>
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1993). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi*. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Galluzzo, G. R. (1990). *The organization and management of split-grade classrooms: a report of teachers' and principals' responses*, Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Gözler, A.(2009).*Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- Gürel, N., Çapar D., & Kartal, S. (2014). Teacher's perceptions about multi-age classes applications: A qualitative research *Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma*. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 1056-1076.
- Güneş, A. M. & Şahin, G. (2021). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Bir Değerlendirme: Sorun mu, Çözüm mü? . *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (3) , 1539-1551. DOI: 10.33206/mjss.886302
- İlter, İ. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *İlköğretim Online* , 14 (4) , 1450-1468 . DOI: 10.17051/io.2015.53507
- Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Olan İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1 (1) , 26-39. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/351377>
- Keser Özmantar, Z. & Civelek, Ş. (2017). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Müdür Yetkili Öğretmenlik Uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1) , 323-347. DOI: 10.17860/mersinefd.306016
- Kılıç, D. & Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2009, 7(3), 623-654
- Kıral, E. & Sağır, E. (2015). Hem birleştirilmiş sınıf okutan hem de müdür yetkili olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve onların çözüm önerileri. Erişim Tarihi 17 Kasım 2021 <http://erkankiral.blogspot.com.tr/2015/05/hem-birlestirilmis-sinif-okutan-hem-de.html>

- Kocabaş, İ. & Düztaş, M. (2011). Kırsal alan ve kent merkezinde çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Education Sciences*, 6 (1), 569-588. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212156>
- KODA. (2018). Köy Okulları Değişim Ağı Faaliyet Raporu 2018-2019.
- KODA (2021). 2020-2021 faaliyet raporu. s. 13 https://drive.google.com/file/d/1zYccA7_D3uc1au4STouObKTAdcRZMZw1/view adresinden 04/12/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Köksal, K.(2005). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegema Yayınları.
- Kubanç, Y. & Şama, E. (2017). Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Van İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1) , 0-0. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304634
- Little, A. (1994). Multi-grade teaching. a review of research and practice – Education research paper. 12.
- Mason, D. A., Stimson, J. (1994). National survey of combination and nongraded classes, California: California Educational Research Cooperative.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). Resmi Gazete. (Sayı: 209072). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942veMevzuatTur=7veMevzuatTerтип=5>
- MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma Ve Ad Verme Yönetmeliği. (2017, 24 Haziran). Resmi Gazete. (Sayı:30106). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170624-5.htm>
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (29.10.2018 Tarihinde İndirilmiştir)
- MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma Ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2020, 2 Ekim). Resmi Gazete. (Sayı: 31262). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/10/20201002.pdf>
- MEB (2021). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/'21. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden 26/10/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milner, H. R. & Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, social support, and teacher efficacy: A case study. [Online]: Received from: <http://anitawoolfolkoy.com/pdfs/aera-2002-milner.pdf>
- Nafukho, F.M., Hairston, N.R., & Brooks, K. (2004). Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7, 545 - 551.
- Ocakçı, E. & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 604-620. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.46660-473991
- OECD (1998), Human Capital Investment - An International Comparison, Paris, 7. https://read.oecd-ilibrary.org/education/human-capital-investment_9789264162891-en#page1 adresinden 02 Kasım 2021 tarihinde erişildi.
- Özben, K. (2000). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8) , 162-171. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11135/133191>
- Özdemir, M., Özdemir, O. & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (6) , 87-101. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/55211/738315>
- Öztürk, H. D. (2002). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: TAKAV Matbaacılık Ve Yayıncılık A.S.

- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin Başlangıcından Günümüze Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 28-35.
- Schultz, T.W. (1993). The economic importance of human capital in modernization. Education Economics, 1, 7-13
- Sidekli, S., Coşkun, İ. & Aydın, Y. (2015) Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Haziran 2015 Cilt 17 Sayı 1 (311-331)
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2013). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin,C.(2010).Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim(2.Baskı)Pegem Akademi. Ankara
- Tehsil (2021). *Okul nedir? Okulun tarihçesi*. <https://tehsil.biz/news/tr/6370/> adresinden 05/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tunç, B. (2012). Eğitimin tarihsel gelişimi ve 21. yüzyılda eğitim biliminde yönelimler. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 173-196.
- Üstün, A. & Çam, E. (2016). Müdür yetkili öğretmenlerin liderlik stilleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin karşılaştırılması. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Mart 2016, Yıl 3 Sayı 6 (63-73)
- Veenman, S., Lem, P., & Winkelmolen, B. (1985). Active learning time in mixed age classes. Educational Studies, 11(3), 171-180.
- Yakut, G. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Yıldırım, F. & Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: görüş ve öneriler. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30 (2) , 203-220. DOI: 10.18069/firatsbed.752224