

# Okul Müdürlerinin Akış Deneyimi Yaşama Durumlarının İncelenmesi

Onur ERDOĞAN<sup>1</sup>  Ferudun SEZGİN<sup>2</sup>  Derya KOÇAK<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye [onurerdogan@gazi.edu.tr](mailto:onurerdogan@gazi.edu.tr) (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye [ferudun@gazi.edu.tr](mailto:ferudun@gazi.edu.tr)

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Yavuz Selim İlkokulu, Çorum, Türkiye [dkbicak@gmail.com](mailto:dkbicak@gmail.com)

## Makale Bilgileri

## ÖZ

### Makale Geçmiş

Geliş: 18.07.2023

Kabul: 18.08.2023

Yayın: 29.10.2023

### Anahtar Kelimeler:

Akış,  
Pozitif Psikoloji,  
Okul Müdürü,  
Zaman Algısı.

Akış deneyimi kişinin yaptığı işe kendisini tamamen vererek işin bir parçası gibi hissetmesi ve keyif alması anlamına gelmektedir. Okul müdürlerinin okul ortamında yaşadıkları akış deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 okul müdürü oluşturmuştur. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yüz yüze toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Okul müdürleri kendilerini özgün kılan özellikler olarak en çok iletişim becerilerine ve eğitim anlayışlarına dönük olarak en çok kültüre işaret etmiştir. Okul müdürleri günlük rutin işlerinin okul, denetim ve kontrol, bürokratik süreçler, aileler ve çevre temalarında gerçekleştiğini belirtmiştir. Bununla birlikte okul müdürleri okulda yapılacak işlerin net olduğunu ve kararların ortak alındığını düşünmektedir. Okulda yapılan en anlamlı iş olarak okul müdürleri öğrencilerle yaptıkları işlere dikkat çekerken potansiyellerini kullanmalarına engel olan işler olarak bürokrasi, eğitim dışı işler, veliler, bütçe ve yapısal/sistemsel işlere dikkat çekmiştir. Katılımcıların tümü öğrencilerin dâhil olduğu işlerde zaman algısının kaybolduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri zaman algısını kayb ettikleri işleri keyifli, verimli ve kaliteli olarak nitelendirirken öğrencilerin de keyif aldıkları durumlarda zaman algısını kayb ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri kontrol sahibi oldukları durumlarda olumlu duygular içinde olduklarına ve kontrol sahibi olmadıkları durumlarda ise olumsuz duygular yaşadıklarına vurgu yapmıştır. Katılımcılar hedeflerine ulaştıklarında ve öğrencilerin başarılı olduğu durumlarda özgüvenlerinin, özsaygılarının ve kendilerine olan inançlarının geliştiğini belirtmiştir. Okul müdürleri motivasyon kaynakları olarak içsel motivasyonun önemine dikkat çekmiş ve okulu daha anlamlı kılabilecek önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçları alanyazın ve eğitim politikaları bağlamında tartışılmıştır.

## Investigation of School Principals' Experiences of Flow

### Article Info

### ABSTRACT

#### Article History

Received: 18.07.2023

Accepted: 18.08.2023

Published: 29.10.2023

#### Keywords:

Flow,  
Positive Psychology,  
School Principal,  
Perception of Time.

The experience of flow means that a person is fully immersed in what they are doing, feeling part of it and enjoying it. This study, which aims to examine the flow experiences of school principals in the school environment, was designed in a phenomenological pattern. The participants consisted of 12 school principals determined by criterion sampling. In the study, data were collected face to face through semi-structured interview forms and analyzed using descriptive analysis. School principals pointed to the culture mostly in terms of communication skills and understanding of education as the feature that makes them unique. The school principals stated that their daily routine was carried out in school, supervision and control, bureaucratic processes, families, and the environment. However, school principals think that the work to be done at school is clear, and decisions are taken jointly. While the principals drew attention to the work they do with the students as the most meaningful work done at school, they drew attention to bureaucracy, non-educational work, parents, budget, and structural/systemic work that prevent them from using their potential. All participants stated that the perception of time was lost in the works in which the students were involved. While the school principals describe the jobs in which they lose their time perception as enjoyable, productive, and high quality, they also stated that the students lose their time perception when they enjoy it. School principals emphasized that they have positive emotions when they have control and experience negative emotions when they do not. Participants stated that their self-confidence, self-esteem, and self-belief improved when they reached their goals and when students were successful. School principals drew attention to the importance of intrinsic motivation as motivation source and made suggestions to make the school more meaningful. The results of the research are discussed in the context of the literature and education policies.

**Atıf/Citation:** Erdoğan, O., Sezgin, F. & Koçak, D. (2023). Okul Müdürlerinin Akış Deneyimi Yaşama Durumlarının İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 976-998.

"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"



### GİRİŞ

Yaşamdaki kötü durumları düzeltmeye çalışmaktan ziyade yaşamı kaliteli hale getirmeyi amaçlayan pozitif psikoloji, psikolojinin patolojilerinin tedavisinden, yeterlik ve kapasitelerin gelişmesine doğru odaklanmaktadır (Kurz, 2006; Seligman, 2002). Pozitif psikolojinin alanını iyi oluş, bağlılık, memnuniyet, akış, neşe, duygusal zevkler, mutluluk, iyimserlik ve haz gibi daha çok olumlu kişisel deneyimlerle ilgili olan kavramlar oluşturmaktadır (Seligman, 2002). Geçmişten günümüze pek çok araştırmaya konu olan pozitif psikoloji kavram ve yapıları eğitim yönetimi alanında da giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir (Bogler ve Somech, 2019; Hoy ve Tarter, 2011; Lopez ve Magyar-Moe, 2006).

Pozitif psikoloji çalışma alanı içinde yer alan akış deneyimi ilk kez Csikszentmihalyi (1975) tarafından tanımlanmıştır. Dünya'nın çeşitli yerlerinde birçok farklı meslekten kişiyle yapılan araştırmalar sonucunda akış yaşayan bireylerin deneyimlerini benzer şekillerde tarif ettiği vurgulanmaktadır. Pek çok kişi yaşadıkları deneyimi tarif ederken “*kendileri dışında bir güçle sürüklenme, bir enerji akımı ile çaba göstermeksizin hareket etme*” benzetmesini kullanmıştır. Bu ortak deneyime “akış” adı verilmiştir (Csikszentmihalyi, 2017, s. 57). Akış, kişinin bilişsel olarak verimli, motive ve mutlu hissettiği psikolojik bir durumdur (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Akış, keyifli bir faaliyetle derinden ilgilenen bireylerin deneyimlediği bir bilinç halini ifade eder. Bu bilişsel durum “optimal deneyim” olarak nitelendirilmiştir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Csikszentmihalyi, 1990). Optimal deneyim, kişinin bedeni ve zihni ile gönüllü bir çaba gösterdiğinde, hedeflerine odaklandığında ve değerli bulduğu bir işi başardığında gerçekleşmektedir. Optimal deneyim hem zorlayıcı görevlerin hem de becerilerin ortalama düzeyin üzerine çıktığı durumlarda gerçekleşmektedir. Bu anlarda kişi hem mutlu hem de odaklanmıştır (Csikszentmihalyi, 2017, s. 96).

Akış deneyimi, bireyin bir etkinliğe kendini tamamen vermesi, eylemlerinin kontrolünü hissetmesi, benliğini çevreden soyutlaması ve tam konsantrasyon hallerinin oluşturduğu bütünsel bir histir. Zorlu bir aktivite sırasında kişinin yaptığı işten keyif alma durumunu yansıtır. Akışın, oyunlar, sanatsal performanslar, dini ritüeller gibi aktivitelerde görülme sıklığı daha fazladır (Csikszentmihalyi, 1990, s.137). Akış pasif bir durumda değil, bireyin onu motive eden etkinliğe yoğunlaştığında, etkinliği gerçekleştirmek için odaklandığında ortaya çıkar. Akışın gerçekleşmesi için net hedefler ve hızlı bir geri bildirim mekanizması olması gerekmektedir. Hedefler, bireylerin faaliyete odaklanmasını sağlar. Hızlı ve net bir geri bildirim mekanizması, hedefe ulaşmadaki ilerlemeyi gösterir. Öte yandan akış, algılanan zorluk ve beceri dengesinin yol açtığı bir durumdur. İşin zorluğu kişinin becerisinden yüksek olduğu durumlarda kaygı, fazla düşük olduğunda ise ilgisizlik hissi ortaya çıkmaktadır. Kişinin becerileri ve faaliyetin zorluğu dengede olduğunda ve her ikisinin de ortalamanın üzerinde olduğunda akış ortaya çıkmaktadır (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Engeser ve Rheinberg, 2008). Akış, tam konsantrasyon (Guo ve Poole, 2009; Jackson ve Marsh, 1996) ve tam katılım düzeyini (Nacke ve Lindley, 2010) ifade etmektedir. Akış durumunda zaman algısı değişmektedir. Saatler dakika gibi geçebilir ve dakikalar saat gibi hissedilebilir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 83). Akış deneyimi, yüksek benlik saygısı (Asakawa, 2010; Csikszentmihalyi ve Nakamura, 2014) ve yaşam memnuniyeti (Sahoo ve Sahu, 2009) ile önemli ölçüde ilişkili olmakla birlikte, bu deneyimi sık yaşayan kişilerin yaşam kalitesi iyileşmeye başlamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi, akışın gerçekleşebilmesi için bireyin ve aktivitenin belirli ön koşulları karşılaması gerektiğini belirtir. Bunlardan biri, bireyin ototelik bir kişiliğe sahip olmasıdır. Genel olarak akış deneyimlerine yol açan faaliyetlerin “ototelik” olduğu ifade edilebilir. Ototelik deneyim, gelecekteki bazı yararlar için yapılmayan, kişinin zevk aldığı, kendini iyi hissettirdiği ve yapmaya değer bulduğu için yaptığı deneyimdir. Yapılan faaliyetin kendisinin başlı başına ödül olduğu, bireyin yapacağı işin sonunda herhangi bir kazanım elde etme beklentisinin olmadığı durumda bu aktivite ototelik hale gelmekte ve akış yaşanmaktadır (Csikszentmihalyi, 2018, s. 107; Sahoo ve Sahu, 2009). Akış deneyimleri farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bazıları futbol, dans veya koşu gibi bir sporla uğraşırken akış yaşayabilirken; bazıları resim, yazma gibi bir faaliyette bulunurken akış deneyimine sahip olabilir. Yaratıcı faaliyetler, müzik, spor ve oyunlar akış durumunun

yaşanması muhtemel aktivitelerdir (Csikszentmihalyi, 1999; Jackson ve Roberts, 1992; Kowal ve Fortier, 1999).

Akış deneyiminin literatürde çeşitli yönleriyle incelendiği görülmektedir. Çevrimiçi tüketici davranışı (Baytar ve Yükselen, 2018; Ettis, 2017; Koufaris, 2002; Novak vd., 2000), çevrimiçi oyunlar (Hsu ve Lu, 2004; Marston vd., 2016), müzik (Custodero, 2002; Teztel, 2016; O'Neill, 1999), spor (Jackson ve Eklund, 2002; Jackson ve Marsh, 1996), iş yerinde akış deneyimi (Bakker, 2005; Salanova vd., 2006; Yaşın, 2016), turizm (Arslan Ayazlar, 2015; İşçi, 2016), boş zaman aktiviteleri (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Mannell vd., 1988) akış deneyimini ele alan farklı çalışmalardır. Yapılan araştırmalar, akış deneyiminin birçok alt boyutu barındıran bir kavram olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Engeser, 2012; Guo ve Poole, 2009; Pace, 2004). Bakker (2008), aktiviteye dalma, zevk ve içsel motivasyonun akış araştırmalarına dahil edilen üç ortak öğe olduğunu ifade etmektedir. Csikszentmihalyi (2017), akış deneyimini hedeflerin netliği, anlık geri bildirim, yüksek düzeyde ve birbirine eşit zorluk ve beceriler, derin konsantrasyon, içinde bulunulan anın önemi, güçlü kontrol duygusu, değişen zaman algısı ve egonun ortadan kalkması olmak üzere sekiz koşulla tanımlamaktadır. Bu koşulların görece önemleri farklılık göstermekle birlikte büyük bölümü akış halinde olma hissinin en belirgin bileşenleridir.

Yapılan araştırmalar akışın kendi başına performansı artıran oldukça işlevsel bir durum olduğunu göstermektedir. Akış yaşayan bireyler daha motive edilmiş ve akışı tekrar deneyimlemek için zorlayıcı görevler üstlenirler. Diğer iş alanlarındaki birçok insan gibi öğretmenler de akış deneyimi yaşamakta; birtakım faktörler akış deneyimlerinin kalitesini ve sıklığını etkilemektedir (Bakker, 2005; Frase, 1998). Eğitim alanında akış deneyimine ilişkin birtakım araştırmalar (Eryılmaz ve Mammadov, 2016; Guan, 2013; Kalay, 2013; Liao, 2006; Şentürk, 2010; Vollmeyer ve Rheinberg, 2006) yapılmış olmakla birlikte spesifik olarak okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerini inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır (Büyükoğlu, 2015; Danehy, 2006; Safier, 2004).

Okul yönetiminin temel görevi, insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek performanslarını artırmaktır (Özden, 2013, s.81). Bu görevin gerçekleştirilmesi okul müdürlerinin yeterliliği ile bağlantılıdır. Okul müdürleri, okulun politikaları, prosedürleri, aktiviteleri, kaynakları, kural ve standartlarını oluşturmaya ve sorunsuz işlenmesini sağlamaya çalışır. Paylaşılan bir vizyonun oluşturulmasında, okul başarısının artırılması ve kültürünün şekillenmesinde önemli bir misyon üstlenmişlerdir (Buluç, 2013, s. 121). Okul müdürleri etkili bir iletişim ağı kurabilmeli (Erol, 1995); sorun çözme konusunda yeterlik kazanmalı (Çelikten, 2001); çalışan, paylaşan, üreten bir okul ortamı yaratmalıdır (Dönmez vd., 2011). Ancak Türk eğitim sistemi içinde okul yönetimi sorununun sürekli gündemde olduğu bilinmekte ve müdürlerin sorunlarına odaklanan çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Akça ve Yaman 2009; Bıyık, 2014). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar okul içi ve okul dışı birçok nedenden kaynaklanmaktadır (Karakütük ve Özbal, 2019). Okulla ilgili sorunlara çözüm yolları bulmak, madde ve insan kaynaklarını örgütlemek gibi pek çok önemli sorumlulukları bulunan okul müdürlerinin birçok nedenden dolayı tükenmişlik yaşadığı ifade edilmektedir (Aksu ve Baysal, 2005). Mali kaynakların yönetimi, fiziksel koşullar, yönetsel sorunlar gibi birçok engelle karşılaşan (Çetin, 2019) okul müdürlerinin yönetmelikler çerçevesinde tanımlanmadığı halde yapmak zorunda olduklarını düşündükleri birtakım işler de bulunmaktadır (Koşar, Sezgin ve Aslan, 2013). Bu durum okullarda yönetsel etkinliklerin kalitesinde azalmaya neden olabilmektedir.

Okullarda karşılaşılan sorunlar, çağdaş yönetim anlayışı ve yaşanan toplumsal değişimlerle birlikte okul müdürlerinin liderlik rolü önem kazanmış (Memişoğlu, 2003), eğitim kalitesinden giderek daha fazla sorumlu tutulan okul müdürlerinin rolleri daha esnek ve çeşitli hale gelmiştir (Fullan ve Watson, 2000; Mulford, 2013). Bu bağlamda değişim sürecini başarıyla yönetebilecek öğretimsel ve yönetsel liderlik yapabilecek, yenilikçi, duyarlı, yaratıcı okul müdürlerine ihtiyaç artmıştır (Aslan ve Karip, 2014; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çalık, 2003; Özdemir, 2014, s.7; Özdemir ve Sezgin, 2002; Tahaoğlu ve Gedikoğlu,

2009). Okul müdürünün liderlik özelliği etkili okulları oluşturan temel özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Zigarelli, 1996). Okul gelişimi ve kalitesinin anahtarı olan okul liderliği (Hess ve Kelly, 2007), güçlü bir kurum kültürünün oluşturulmasında önem taşımaktadır (Erdem ve Dikici, 2009). Liderler çalışanları motive etmek, örgütsel verimliliği artırmak (Önen ve Kanayran, 2015), okul kültürünü şekillendirerek pozitif bir okul iklimi oluşturmak, güven ve saygı ortamı oluşturmak, ortak bir vizyon yaratmak için çalışmaktadır (Çelikten, 2003).

Okulların etkililiği ile yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri yaratıcılık, etkileycilik gibi çok boyutlu liderlik yaklaşımlarını içeren bir yönetim anlayışı ile olanaklıdır (Gümüseli, 2001). Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları okuldaki güven ortamının gelişmesini sağlamakta, örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Demirağ ve Çelik, 2019). Eğitim liderleri bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Eğitimde kalkınma lider yöneticilerle sağlanabilir. Hedeflere dönük politikaların saptanması ve gerçekleştirilebilmesi, sorumluluğundaki insan ve madde kaynaklarının etkili şekilde kullanılabilmesi lider yöneticilerle olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2015, s. 218). Günümüzde okul müdürleri okul iklimini ve öğrenci başarısını etkileyen bir öğretim veya eğitim lideri olarak öne çıkmaktadır (Witziers vd., 2003). Eğitim liderinin sürekli öğrenen birisi olması gerekir. Çünkü öğrenmeyi bilen bir lider değişimi kucaklayabilir. Geleceğin liderlerinden çalışanlar arasındaki kültürel, düşünsel ve cinsiyet farklarına daha saygılı olmaları; çalışanlarıyla yeni iletişim biçimleri geliştirmeleri; farklılıkları benimsemeyi öğrenmeleri; kurumlarını toplumsal değerlerin yansımaya olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlemeleri beklenmektedir (Özden, 2013, s. 102). Liderlerin ihtiyaç duyacakları bu beceriler ve yeterlikler; geleceğe odaklanmak, yönü ve odağı sürdürmek ve stratejik hareket etmek olarak kategorize edilebilir. Geleceğe odaklanmak, liderlerin daha iyi bir gelecek için ortak bir anlayış ve adanmışlık oluşturarak toplumu ve okul personelini ikna etmesidir. Odağın ve yönün sürdürülmesi, liderlerin bütün kararlarını okulun inançlarına ve vizyonuna paralel götürmesidir. Stratejik hareket etmek ise liderin öğretmenler ve diğer personellerin okuldaki her şeyi öğrenci çalışmaları etrafında toplamanın yollarını açmaktır (Schlechty, 2014, s. 187-202). Eğitim sisteminde bu denli öneme sahip eğitim liderlerinin çalışmalarını daha anlamlı kılabilmek, başarıyı tecrübe edinerek yeteneklerini daha çok geliştirmelerine katkı sunabilmek amacıyla, akış deneyiminin, okul yönetiminde işlerliğinin çok yönlü araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimi yaşama sıklığı ve kalitesi noktasında daha fazla bilgi edinebilmek, onların motivasyonlarını artırmak amacıyla verimli bir yol olarak görülebilir. Okul müdürlerinin ototelik deneyim yaşadığı görevlerin neler olduğu, hangi sıklıkta akış yaşadıkları, akış deneyiminin iş yaşamında ne gibi sonuçlara neden olduğunun gözlenmesi için akış boyutlarının göz önüne alınarak incelenmesi gerekmektedir. Çalışanların işe yönelik faaliyetlerinde yaratılan akış deneyiminin işe yönelik olumlu duygulara yol açtığı ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). Benlik saygısı ve yaşam memnuniyeti yüksek bir birey kendisini ve çevresini motive edebilir. Motivasyon için önemli bir güç olarak görülen akış deneyimi (Engeser ve Rheinberg, 2008), yaşanan anı daha eğlenceli kılmakta, beceriler geliştirmeyi sağlamakta, özgüven inşa etmekte ve insanlığa önemli katkılarda bulunmayı sağladığı için önemli görülmektedir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 74). Okul müdürlerinin işleri ile anlamlı ilişkiler geliştirebilmesi, okulların amaçlarına ulaşabilmelerinde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma, okul müdürlerine kendilerinden beklenen rolleri başarı ile yerine getirebilmeleri için yeni bir bakış açısı geliştirme fırsatı sunabilir. Aynı zamanda müdürlerin akış deneyimine sahip olma durumlarının belirlenmesi ile eğitim ortamının verimliliğinin artırılması yönünde yöneticilere yol gösterebilir. Araştırmada akış deneyiminin eğitim yönetiminin bir bileşeni olarak değerlendirilebileceği varsayımından yola çıkarak teorinin eğitim yönetimine yansımalarını görmek amaçlanmıştır. Kuram çerçevesinde okul müdürlerinin akış deneyimi yaşama düzeylerinin belirlenmesinin literatüre anlamlı bir katkı sunabileceği öngörülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı okul müdürlerinin okul ortamında akış yaşama durumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla “Okul müdürleri görevlerini yerine getirirken akış/akış benzeri deneyimler

yaşadıklarını ne şekilde ifade etmektedirler?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

### YÖNTEM

#### Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar katılımcılar tarafından tanımlandığı şekliyle bir fenomen hakkındaki deneyimlerin özünün belirlenmeye çalışıldığı araştırma stratejisidir. Bu metodolojide kapsamlı ve uzun süreli katılım yoluyla az sayıda konu incelenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2009). Mevcut araştırmada okul müdürlerinin akış deneyimine yükledikleri anlamın kendi bakış açılarına göre betimlenmesi ve yaşadıkları akış deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Akış deneyim ve yaşantıyı yansıtan bir olgu olduğundan bu deneyim ve yaşantıyı derinlemesine çözümlenebilmek amacıyla fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken akış deneyimi yaşayıp yaşamadıkları ve bu deneyime yol açan faktörler akış teorisi perspektifinden incelenmiştir. Fenomenolojik araştırmaların doğası gereği yapılan araştırmada okul müdürlerinin akış deneyimine ilişkin görüşlerine derinlemesine ve ayrıntılı olarak odaklanılmıştır.

#### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu araştırma için ölçüt en az üç yıl okul müdürlüğü görevinde bulunmuş olmaktadır. Bu ölçütü katılımcıların okul müdürlüğü deneyimini yeteri kadar edinmiş olmaları amaçlanmıştır. Ayrıca farklı düzeydeki okullarda görev yapan müdürler çalışmaya dâhil edilerek veri çoklaması (triangulation) yapılması amaçlanmıştır. Gönüllülük esasına göre belirlenen araştırmanın katılımcı grubunu ikisi kadın ve 10'u erkek olmak üzere 12 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların okul müdürlüğü deneyimi 3-30 yıl arasında değişmektedir. Okul müdürlerinin biri anaokulunda, beşi ilkokulda, dördü ortaokulda ve ikisi lisede görev yapmaktadır.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Csikszentmihalyi'nin Akış Teorisi'ne dayanan, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu pozitif psikoloji ve akışa ilişkin literatüre ve çalışmanın amacına göre hazırlanmıştır. Görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve bu bağlamda anlaşılmasında güçlük yaşanabileceği düşünülen sorular yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte akış teorisine dönük derinlemesine bilgi elde etmeye yönelik bazı sorular alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda forma eklenmiştir. Son hali verilen formla iki okul müdürüyle ön uygulama yapılmış ve formda bazı düzenlemelere gidilmiştir. Formun nihai halinde 13 soru ve bunun yanında sonda tipi sorular bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda verilerin, verilerin analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilir olması önem arz etmektedir. Bu noktada güvenilirlik, iç geçerlik ve dış geçerliğe işaret edilmektedir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik gözlemin doğruluğuna dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Nitel araştırmalar görüşmeler yoluyla zengin ve derinlemesine bilgi edinme olanağı sunmakla birlikte görüşmelerde katılımcılar tarafından yapılan açıklamalar önyargılar, öfke ve politika gibi sebeplerden ötürü çarpıtılabilmektedir. Güvenirliği düşürebilecek bu ve bunun gibi durumların önüne geçilebilmesi açısından Fraenkel ve Wallen (2009) bazı önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler doğrultusunda yapılan görüşmelerde katılımcıların rahat hissetmesini sağlamak amacıyla görüşme süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce bir süre araştırma konusu dışındaki konularda sohbet edilmiştir. Görüşmeler hem yazılı hem de sesli olarak kayıt altına alınmış ve katılımcılara ses kayıtlarının sadece araştırmacı tarafından ve bu çalışma için kullanılacağına taahhüdü verilmiştir. Ayrıca bulgularda katılımcıların ifadeleri kendi cümleleriyle verilmiştir. Geçerlik bağlamında ise iç geçerliğin sağlanması için her görüşme araştırmacı tarafından detaylı notlar tutularak aynı ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Dış geçerliğin sağlanması için ise veriler kategorilere ayrılmış, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle raporlaştırılmıştır. Ham

veriler metinlere dönüştürülerek kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar temalara dönüştürülmüştür. Analiz sürecinde okul müdürlerine M1, M2, ..., M12 gibi takma isimler verilmiştir. Araştırmanın bütününe ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur.

### Etik

Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 20.06.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-700405 sayılı etik onay belgesi mevcuttur.

### BULGULAR

Araştırma grubunda yer alan okul müdürlerinden öncelikle kendilerini özgün kılan ve başkalarından ayıran ne gibi özellikleri olduğu hakkında görüşleri istenmiştir. Elde edilen veriler kişisel özellikler temasında incelenmiştir. Okul müdürlerinin çoğu kendilerini özgün kılan özelliklerin başında “*iletişim becerilerinin*” geldiğini vurgulamıştır. Bunu önem sırasına göre değişime açıklık, sorunlara çözüm bulma, adil olma, empati kurma, tecrübe, çalışmayı sevme, kuralcı olma ve zorlayıcı güç kullanmama izlemiştir. Bazı katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“*Çalışma hayatımda, öğretmenliğimde kendimi yöneticilerin yerine koyarak, idareciliğimde de öğretmenlerin yerine koyarak çalıştım. Bu şekilde daha verimli olduğumu düşündüm. Öğrencilerime iyi model olmaya çalışırım. Çalışmayı seviyorum. Her yönde aktif olmayı, sorunlara çözüm bulmayı seviyorum. Önüme çıkan engelleri aşarak çalışırım.*” [M9]

“*Okul-öğrenci-öğretmen birbirini tamamlayan, birlikte gelişen, birbirinin çarkları şeklinde olduğunu düşünüyorum. Yenilikleri takip ettiğimi, çağın gereklerine uymaya çalıştığımı düşünüyorum.*” [M10]

“*...Beni özgün kılan iletişim yönümün açık olması. Öğrencileri anlamaya, dinlemeye yönelik bir yapım oldu hep. Yöneticiliğe başladığım günden itibaren otoriter, baskıcı veya yöneticiliğin zorlayıcı gücünü kullanmamaya çalıştım. İletişime açık ve bir şeyleri ikna yoluyla ifade ederek aşmaya, çözmeye çalıştım. Öğrencilere iletişime açık olduğumu, her türlü problemi gelip benimle paylaşabileceklerini ifade ettim.*” [M11]

Okul müdürlerinin eğitim anlayışlarına ilişkin görüşleri eğitim anlayışı temasında incelenmiştir. Bu temada katılımcıların en çok ifade ettikleri görüş *okul kültürü* alt temasında olmuştur. Okul kültürünü önem sırasına göre öğrenci merkezli eğitim, öğretmen-öğrenci-veli iletişimi, akademik başarı, manevi değerler, proje merkezli eğitim ve aidiyet izlemiştir. Okul müdürlerinin eğitim anlayışları ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“*Demokratik bir eğitim ortamı hazırlamak için çabalıyorum. Bunun için yaptığım ve yapacağım çalışmalarda mutlaka öğretmenlerin ve çalışanların görüşlerini almaya çalışırım. Katılımcı bir okul kültürü oluşturmaya çalışırım.*” [M1]

“*Yöneticilik birikimimi doğru kullandığıma inanıyorum. Daha önce görev yaptığım okullara gittiğimde yaptıklarımın devam ettirildiğini; kalıcı bir kültür oluşturabildiğimi görüyorum. Okul kültüründe etki yaptığımı, köklü değişiklikler yapabildiğimi düşünüyorum.*” [M5]

“*Her paydaşı dinlerim. Dinledikten sonra karar veririm. Öğretmeni, öğrenciyi, veliyi anlamak çok önemli. Hepsini danışmanımız, hepsini dinlerim.*” [M12]

### Okulun Günlük Rutin İşleri

Katılımcılara rutin işlerinin ne olduğu, onları hangi işlerin daha çok meşgul ettiği sorulmuştur. Cevaplar; okul, denetim ve kontrol, bürokratik süreçler, aile ve çevre olmak üzere beş temada toplanmıştır. Katılımcıların en çok ifade ettikleri görüş okul temasında olmuştur. Bu tema altında öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşmeler sıklıkla vurgulanmıştır. Bunu önem sırasına göre öğrenci disiplin problemleri, çalışanlarla görüşmeler, inşaat işleri ve rehberlikle ilgili işler izlemiştir. Denetim ve kontrol temasında en çok vurgulanan görüş okul bina ve çevresinin kontrol edilmesidir. Bunu önem sırasına göre sınıf ziyaretleri, planların takibi, güvenlikle ilgili işler, temizlik, nöbet ve okula giriş çıkışla ilgili işler izlemiştir. Bürokratik süreç temasında katılımcılar tarafından öncelikle vurgulanan iş, resmi yazışmaların takibi olmuştur. Evrak işleri ise atıf yapılan bir diğer iş olmuştur. Aile boyutunda ise velilerle görüşmeler yer alırken çevre boyutunda kurumlar arası ilişkiler yer almıştır. Okul müdürlerinin konuya ilişkin ifadelerinden bazıları

şunlardır:

“Okul idaresinin belli rutin işleri var: Resmi yazışmalar, diğer kurumlarla diyaloglar gibi...Yaptığımız planlamalarda nerede olduğumuzu kontrol etmeye çalışırım.” [M1]

“Sabah geldiğimizde DYS’deki yazılara bakıyoruz. Öğretmenlere duyurulması gereken herhangi bir yazı var mı diye.. Rehber öğretmenimiz geldiğinde birlikte öğrencilerle-velilerle görüşmelerimizi yaparız. Öğretmenlerimizin istekleri oluyor...Özellikle her teneffüs dışarıda oluyorum. Öğrencilerimize, öğretmenlerimize varlığımızı hissettiriyoruz.” [M2]

“Okulu ben açarım. Bahçeyi, çevreyi gezerim. Okul eğitim-öğretime bütün birimleriyle hazır mı diye kontrol ederim. Arkadaşlarımı karşılarım. Ders başlamadan önce onlarla sohbet ederim...” [M7]

“Öncelikle bütün personele selam vermeye, güler yüz göstermeye gayret ederim. Daha sonra DYS’den gelen yazıları kontrol ederim. Acil yapmamız gereken işler olup olmadığını kontrol ederim. Ona göre hangi personel hangi işleri yapacak planlarım. Teneffüslerde öğrencileri gözlemlemeye çalışırım. Öğretmen arkadaşlarıma sık sık bir sıkıntısı bir ihtiyacı olup olmadığını sormaya çalışırım. Bireysel görüşmeler yaparım... Beni en çok öğrenci disiplin problemleri zorlayabiliyor. Daha çok mesai harcamamıza sebep olabiliyor...”[M11]

### Hedeflerin ve Planların Netliği

Katılımcılara okulun eğitim, öğretim ve yönetim süreçleriyle ilgili olarak hangi görevlerin ne zaman yapılacağına ilişkin hedeflerinin ve planlarının ne düzeyde net olduğu; hangi işlerin ne şekilde yapılacağına nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Katılımcıların tümü okulda yapılacak işlerin belirgin ve net olduğu, kararların ise hep birlikte alındığını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı müdürlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yapacağımız işler nettir. Birlikte karar veriyoruz. Diyelim ki yönetim işlerinde müdür yardımcısı arkadaşlarla karar veriyorum. Toplantının ne zaman yapılacağı, gündem maddelerinin neler olacağı gibi. Eğitim planlamalarında birlikte karar veriyoruz. Benim kararım da önemli ama onlar da fikrini söyleyecek ve ortak bir karar alacağız. Toplantılarda öğretmenlerin kararları benim için çok önemli. Yeri geldiğinde öğrencilerden de fikir alabiliyoruz. Mesela bir forma rengi belirlenecek burada öğrencilerin fikrini sormak lazım. Formayı giyecek olan öğrenciler...”[M9]

“Dönem başında kurul toplantımızda planımızı yaparız. Hangi öğretmen ne yapacak, hangi projeleri yürütecek, neyi kutlayacak hepsi belirgindir. Dönem başında her şey bellidir.” [M6]

“...Kurul toplantılarımız oluyor. Yönetme değil de beraber yönetmeyi yaşadığımızı hissediyorum. Birlikte karar alıyoruz. Öğretmenler Kurulu bizim yasama organımız...” [M4]

“Planlamanın önemli olduğunu düşünüyorum. Plansız hiçbir şey olmuyor. Başarının tesadüf olmayacağını planlamaya dayandığını düşünüyorum. Yönetimsel alanlarda ortak karar almak işimizi kolaylaştırıyor.” [M10]

### Önemli, Anlamlı ve Gelişim Sağlan İş ya da Görevler

Okul müdürlerine önemli ve anlamlı gördükleri işlerin neler olduğu sorulmuştur. Cevapların analizi sonucu, öğrenci teması belirlenmiştir. Bu tema altında okul müdürleri en çok öğrencilerle birlikte yaptıkları işleri daha önemli ve anlamlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bunu sırası ile dezavantajlı öğrencilerle ilgilenmek, proje faaliyetleri, iyi insan yetiştirmek, başarı ve mutluluk izlemiştir. Müdürlerin konuya ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencilerimiz için yapılan her türlü faaliyet, etkinlik, projeler beni en fazla motive eden konulardır. Bu yönde görevimi önemsiyorum ve hem insani hem idari boyuttaki sorumluluklarımı yerime getirmeye çalışıyorum.” [M1]

“Çocuklar için yaptığımız işleri daha önemli görüyorum. Diğer işler memurun yapacağı, herkesin yapabileceği işlerdir. Çocuklara faydalı olabilmek sadece eğitim-öğretim açısından değil; ailevi konularda da özellikle dezavantajlı çocukların kimler olduğunu, sorunlarının neler olduğunu bilerek onların yarasına merhem olabilecek işler yaptığımızda, destek olduğumuzda daha mutlu oluruz.” [M2]

“İyi bir insan yetiştirmek boyutunda çaba sarf ediyorum. Özellikle öğrenciler vatan, millet, bayrak, şehit, sadakat gibi değerleri anlamalı. Geçmişle bağımızı koparmamalıyız. Ders yükleyerek gençleri

*değerlerimizden uzaklaştırıyoruz.” [M7]*

*“Bizler eğitimciyiz. Eğitime katkısı olan her türlü çalışma bizim için çok önemli. Bunu proje çalışmalarında daha çok yaşıyorum. Taşınabilir olarak köyden gelen, merkeze, Ankara'ya dahi hiç gitmemiş öğrenciler yurt dışında staj eğitimi alıyor. Bu heyecan verici benim için. Hareketlilik beni çok motive ediyor.” [M9]*

Katılımcılara, okuldaki görevlerinin güçlü yönlerini geliştirmelerine, tüm potansiyellerini kullanmalarına fırsat verip vermediği konusundaki görüşleri sorulmuştur. Tüm katılımcılar okuldaki birtakım işlerin potansiyellerini kullanmalarına engel olduğunu belirtmiştir. Bu duruma neden olan etmenler bürokrasi, eğitim dışı işler, veli, bütçe, yapısal/sistemsel sorunlar temasında incelenmiştir. Buna göre okul müdürleri evrak işlerinin, eğitim dışı işlerin, akademik başarı odaklı velilerin, yönetici atamalarının, yetki-sorumsuzluk dengesizliğinin, siyasi bazı nedenlerin, eğitim sisteminde yaşanan değişimlerin ve yöneticilik görev süresinin güçlü yönlerinin kullanmalarının önünde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Bizim işimiz çocuklarla, eğitim ve öğretimle ilgili. Öğrencilerle ilgili olmayan pek çok şeye koşuturuyoruz: Doğalgaz, bahçe, elektrik, ...aklınıza gelebilecek her şey...Eğitim sisteminin sürekli değişmesi, idarecilikte de sürekli değişiklikler olduğu için okullara aidiyet sağlayamıyoruz. Dört yılda bir idarecinin görev yeri değişiyor. Görev süresi yapacağımız işlere ket vuruyor.” [M3]*

*“Kamuda bütçe kısıtlılığı, sorumluluk-yetki dengesizlikleri engel olabiliyor. Müteahhitlik yapmaktan, farklı işlerle uğraşmaktan yılmıyorsunuz... En büyük engel bütçe.” [M4]*

*“Bazı günler sekizden beşe kadar yazı takip ediyoruz. Milli Eğitim'den resmi yazı geliyor, istatistik geliyor farklı farklı alanlarda. Gün boyunca onunla ilgileniyoruz. Gelen bir çocuğun sorununu çözemiyoruz. Öğretmenimizin dersle ilgili bir sorunu oluyor. Geliyor, geri gidiyor. Bürokrasi, okul işlerine kendimizi yeterince vermemize engel oluyor. Bazı veliler çocuğunun sosyal ortamlara girmesini istemediklerini söylüyor. Beden Eğitimi, müzik, resim gibi dersleri ders olarak görmüyorlar.” [M8]*

*“Bütün iş sadece sizde bitmiyor. İç sebepler, veliden, öğrenciden, fiziki imkânlardan, bakanlık bürokrasisinden kaynaklanan birçok şey ileri sıkıntıya sokabiliyor. Özellikle bürokrasi...Eğitimci gibi değil de müteahhit gibi okul müdürlerinin çalışmaları. Eğitime öğretime fazla zaman ayıramama endişemiz var.”*

### **Zaman Algısının Kaybolduğu Durumlar**

Okul müdürlerinin zaman algısının kaybolduğu işlere yönelik görüşleri; öğrenci, veli ve okul temasında incelenmiştir. Katılımcıların en çok vurguladıkları görüşler öğrenci temasında olmuştur. Katılımcıların tümü öğrencilerin dahil olduğu işlerde zaman algısının kaybolduğunu belirtmiştir. Özellikle sosyal, sportif, kültürel faaliyetlerde bu tür güçlü bir duygu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri öğrenci temasında öğrencilerin dahil olduğu işlerde, derse girdiklerinde, öğrencilerle yapılan görüşmelerde, disiplin problemlerinde, projelerde, programlarda, yarışmalarda, denemelerde, rehberlik faaliyetlerinde ve kurslarda zaman algılarını kayb ettiklerini belirtmişlerdir. Veli boyutunda ise velilerle görüşmelerde ve veli ziyaretlerinde zaman algısını kaybedebilirlerken okul boyutunda genellikle ilgili işlerde zaman algısını kaybedebilmektedirler. Konu ile ilgili bazı okul müdürlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Kişinin keyif aldığı daha çok öğrencilerle ilgilendiği anlardır. Bahçede çocuklarla oyun oynamak, birlikte vakit geçirmek, sınıfta etkinlik yapmak...” [M2]*

*“Özellikle öğrencilerle ve velilerle ilgili problemler varsa onu çözümlemem gerekir. Böyle durumlarda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.” [M9]*

*“...dereceye giren öğrencilerimizin ödüllendirildiği durumlarda; onların motivasyonlarının artırılmasında zaman kavramı benim için gidiyor. Ders harici öğrencilerle sosyal, kültürel faaliyetler yaptığımızda onları desteklediğimizde daha mutlu oluyorum. Onların yüzündeki gülücükleri görmek beni mutlu ediyor, zaman kavramı ortadan kalkıyor.” [M10]*

*“Zaman algısının yok olduğu durumlar özellikle öğrencilerle birlikte katıldığım sportif faaliyetlerdir. Öğrencilerle beraber öğrencilere hitap eden aktivitelerde yer almak beni mutlu ediyor. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. Bununla beraber öğrencilerin dersine girmek, rehberlik yapmak zamanın nasıl geçtiğini anlamadığım aktivitelerden.” [M11]*



Katılımcılara zaman algısının yok olmasının yapılan işin hangi özelliğiyle ilgili olduğu sorulmuştur. Katılımcılar işin keyifli olmasının zaman algısının yitmesine sebep olabilecek en önemli faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu sırası ile verimli ve kaliteli olarak algılanan işler izlemiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“İnsanın önemseydiği, keyif aldığı işleri yapması zamanın hızlı geçmesini sağlıyor.” [M2]*

*“Yaptığım işten zevk aldığımı, severek yaptığımı gösterir.” [M9]*

*“Zaman algısının kaybolması kesinlikle o işten keyif almaya ilgilidir. O işin muhataplarına hitap edebilmesiyle ilgilidir. Öğrenciyse öğrenciye hitap edebilecek bir iş, aktivite; yetişkinse yetişkinine hitap edebilecek bir iş, aktivitedir.” [M11]*

Okul müdürleri, öğrenci açısından zaman algısının kaybolmasına neden olan öğrenme sürecinin özelliklerini daha çok keyifli bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Bunu sırası ile öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi, verimli olarak algılanan süreçler, öğrencilerin başarılı, motive ve aidiyet hissettikleri süreçler, yaparak ve yaşayarak öğrendikleri, mutlu oldukları süreçler, öğrencilerin istek ve yeteneklerinin öncelendiği süreçler ve öğrencilerin önemsendiklerini hissettikleri süreçler izlemiştir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“Öğrencide zaman su gibi geçiyorsa orada verimli bir iş yapıyor demektir. Çocuğun istekleri, arzuları, yetenekleri ile ilgili bir iş yapıldığını gösterir. Çocuğun kendini ifade edebildiği, kendi yeteneklerini, görüşlerini ortaya koyabildiği bir zaman geçirmiştir.” [M1]*

*“Aidiyeti artmıştır. Başarısı, mutluluğu, doyumunu artmıştır.” [M4]*

*“Çocuklar eğlenceli, kaliteli vakit geçirmiştir...” [M6]*

*“Öğrenci başarmanın mutluluğunu yaşıyor. Öğrendiğini hissettiği anlar, başardığını gördüğü anlar su gibi geçip giden anlardır.” [M7]*

### **Sorunlarının İşe Yansımaları**

Katılımcılara ailevi, kişisel, ekonomik, sosyal ya da başka sorunları olduğu durumlarda işlerine nasıl yansıdığı; böyle durumlarda nasıl davrandıkları konusundaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar önem sırasına göre sorunlarını işlerine yansıtmadıklarını, işlerine odaklandıklarını, işin onları psikolojik olarak rahatlattığını ve öğrencilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Herkes gibi sıkıntılarımız oluyor. Eğer işinizi seviyorsanız, mutluyunuz; idareciliği isteyerek yapıyorsanız bu sıkıntıları bir yere bırakmak daha kolay oluyor.” [M5]*

*“Biz sadece kendimiz için yaşamıyoruz. Bir başka çocuğun hayatı, geleceği, velinin ümitleri bizim yapacağımız ya da yapmayacağımız çalışmalara bağlıysa kesinlikle özel hayatımızla okul hayatımızı çok iyi ayırabilmeliyiz. Evde yaşadığımız bir sorunu buraya yansıtmamalıyız. Çocuk neden asık suratlı bir yönetici-öğretmen görsün? Bunu yapamazsam okuldaki varlık sebebim, misyonum bitmiştir.” [M7]*

*“Okulun işleriyle ilgilendiğimde diğer sorunlar aklıma hiç gelmez.” [M9]*

*“Uzun yıllar sonucu öğrendiğim en önemli konulardan birisi budur. Herkesin problemleri var. Problemleri okula taşırsak, okuldakini de eve taşırsak ne evde ne de okulda mutlu olabiliriz. Bu ayrımı yapmak oldukça zor.” [M11]*

### **Yüksek Kontrol Algısı**

Okul müdürlerine kontrolü elinde tuttıkları/kontrol dışına çıkan durumlarda hissettikleri ve davranış biçimlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Okul müdürleri, işlerin kontrol altında olmasının mutluluk verici bir his olduğunu, kontrol dışı durumlarda daha çok gergin hissettikleri ve böyle durumlarda diyalog kurmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri kontrolü ellerinde tuttıkları durumlarda mutluluğun yanı sıra huzurlu, güçlü ve motive hissettiklerini belirtmiştir. Kontrol dışı durumlarda ise gerginliğin yanı sıra tükenmiş, yetersiz, mutsuz, huzursuz, sinirli, stresli, takıntılı, kaygılı ve karamsar hissettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürleri kontrol dışına çıkan durumlarda diyalog kurmaya ek olarak sorunları çözmeye çalıştıklarını, yalnız kaldıklarını, risk aldıklarını, başkalarına danıştıklarını, tartıştıklarını, başkalarını uyardıklarını ve toplantılar düzenlediklerini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların yarısı okulda

sorumluluğun paylaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul işlerinin kontrolüm altında olmasını isterim. Böyle durumlarda insan huzurlu oluyor. İşler kontrolden çıkmaya başladığında işleri toparlama şansım tek başına mümkün değilse okuldaki personelikle birlikte toplanarak işi nasıl rayına oturtabiliriz diye görüşürüm. İşler yolunda gitmediğinde mutsuz, huzursuz olurum. Bu huzursuzluk günlük yaşantıma, ailevi yaşantıma sirayet edebiliyor.” [M1]

“Bütün sorumluluğu üzerime almam, paylaştırırım, dağıtırım. Benim görevim bu işleri takip etmektir, incelemektir. Sorumluluğu paylaşmak insanları mutlu ediyor.” [M7]

“Kontrol önemli. Okulun alanı, bahçesi çok küçük. Öğrenci sayımız çok fazla. Güvenlik sorunlarımız olabiliyor. Kontrol elden çıktığında sorun yaşama ihtimali oldukça yüksek. Kriz durumlarında geriliyoruz. Birlikte müdahale ediyoruz.” [M8]

“Yönetim işi ekip işi. İşlerin sadece benim kontrolümde olması doğru değil. Fakat ekiple beraber çalıştığımızda kontrolden çıkan bir olayla karşılaştığımızda tabii ki üzülüyorum. Personelden kaynaklanan bir durumsa kimseyi kırmayacak şekilde sessiz kalıyorum. Sessiz kalmayı tercih ediyorum...” [M9]

“İşlerin yolunda gitmesi beni mutlu ediyor. İş tatmini sağlıyor. İşlerin kontrolden çıktığını düşünüyorsam ilgili kişilerle görüşme yoluna giderim ya da kendim personele bizzat destek vererek sorunu çözmeye çalışırım. Daha çok planlı bir insan olduğum için pek sorunla karşılaşmıyorum.” [M10]

“İşlerin sürekli kontrol altında olması insanı durağanlaştırıyor. İşler rutinde, devam ediyor...Bazen işlerin kontrolden çıkması gerekiyor. Öğrenci değişiyor, veli değişiyor, eğitim sistemi değişiyor... Kontrolden mutlaka çıkacak. ‘Bulanık sız gelmeden duru su gelmez’ diyor atalarımız. Ufak tefek çatışmalara fırsat vermek gerekir. İnsanlar derdini anlatıp, deşarj olabilmeli. Güç benim elimde olsun, kontrol benim elimde olsun anlayışı bana göre demokratik anlayıştan uzak. Katılımcılıktan uzak geliyor. Korkunun bir ürünü olarak geliyor bana.” [M12]

### Özgüven, Özsaygı ve Kendine İnanç

Katılımcılara eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerinin hangi görev alanları ya da işin hangi boyutlarının özgüvenlerini, özsaygılarını, kendilerine olan inançlarının gelişmesine katkıda bulunduğu hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar daha çok belirlenen hedeflere ulaşılması ve öğrenci başarısının gerçekleşmesini ifade etmişlerdir. Bunları sırası ile öğrencilerin hayatına dokunmak, velilerle ilgili problemleri çözmek, paydaşlardan olumlu dönütler almak, alanında uzman olmak, sosyal faaliyetlerde bulunmak, toplantılar düzenlemek, iletişim kurmak, öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmak, projeler yürütmek, seminer vermek, veli eğitimleri düzenlemek, hizmetiçi eğitimlere katılmak ve kurumlar arası iletişim kurmak izlemiştir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Okulda yapılan bir işin başarıya ulaştırılması özgüvenimi artırır. Belirlenen hedeflere ulaşılmışsa daha sonraki adımlarda daha özgüvenli oluruz.” [M1]

“İşimi iyi öğrenmeye, iyi yapmaya çalışırım. Bir konuda ne kadar yetkinsem o kadar özgüvenimin geliştiğini düşünürüm. Özgüvenin gelişmesi işini iyi bilmekle alakalı; ne kadar işi önemseydiğimiz ne kadar sahiplendiğimizle alakalıdır aslında.” [M2]

“Yapılan en ufak bir işi sonuçlandırdığınızda o sizi mutlu ediyor. Özsaygı ve özgüveni artıran en önemli unsur aslında şu: Çalışanlarınızın sizin bir şeyler bildiğinizi bilmesi. Ben ona inanıyorum.” [M5]

“Çocukların belirlediğimiz hedeflere ulaştığını gördüğümde; onların hayatına dokunduğum an kendime olan inancım artar, çok mutlu olurum.” [M7]

“Eğitimin her biriminde öğrencilerimizin başarılı olmaları benim motivasyonumu artırıyor. Örneğin öğrencilerimizin spor müsabakalarında derece almaları, bir bilgi yarışmasını kazanmaları gurur verici ve beni motive eden şeyler. Öğrencilerimizin sosyal hayatlarıyla özellikle ailevi problemlerini çözdüğümde kendime olan inancım artıyor.” [M9]

### Kişisel Motivasyon Kaynakları

Okul müdürlerine, görevlerini yaparken herhangi bir dış motivasyon, ödül veya ceza gibi bir beklenti ya da kaygıya sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Okul müdürlerinin hepsi ödül beklentilerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenleri motive etmek amaçlı ödül verilmesi gerektiği; içsel

motivasyonun daha önemli olduğu öne çıkan diğer önemli görüşlerdir. Bunların dışında okul müdürleri motivasyon kaynakları olarak öğrenci başarısına, çevreden olumlu dönütler almaya, öğrenci motivasyonuna, çalışanları onore etmeye, risk almaya, hedeflere ulaşmaya, problemleri çözmeye, projelere, sosyal faaliyetlere ve kişisel gelişime işaret etmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Ödüllendirilmek herkesin ruhunu okşayabilir ve motive edebilir ama bunu düşünerek hiç iş yapmadım.” [M1]*

*“İç motivasyon önemlidir ama diğer taraftan ‘marifet iltifata tabidir.’ İnsanın onore edilmesi, yaptığı için örnek gösterilmesi, nefsinin okşanması önemli. Herkes yapmıyor yirmi kişiden bir kişi yapıyorsa illa ki onore etmek, değer vermek, kıymet bilmek gerekli. Yaptığımız işleri bize ödül versinler ya da ceza vermesinler diye yapmıyoruz. Herkes elinden gelenin en iyisini yapmalı. Biz o düşüncedeyiz. İşimizi en iyi şekilde yapmaya çalışıyoruz.” [M2]*

*“Dış bir ödüle ihtiyacım olduğunu düşünmüyorum. Okulda öğrencilere bir şeyler verebildiysem, öğretmeler derse mutlu, huzurlu giriyorsa bu en güzel ödüdür. Ödüllerin siyasi, sendikal, kişisel ilişkiler gibi çok boyutu var. Sağlıklı bulmuyorum. Taraflı davrandıklarını düşünüyorum. Motivasyonumuz öğrencilerle ve öğretmenlerle ilişkilerimiz.” [M3]*

*“Bir işi yaptıysanız, başardıysanız en büyük ödül budur; insanın kendine verdiği ödüdür. Hayatım boyunca hiç ödül almadım. Hiçbir beklentim olmadı. Bundan dolayı hiç üzülmedim.” [M5]*

*“Benim ödülüm hedef kitlem olan öğrencilerimdir. Aldığım ödül, derece, kademe ilerlemesi, basit kalıyor. Benim için böyle fakat öğretmen ya da öğrenci ruhunun okşanmasını bekliyor olabilir. Bu da çok doğaldır.” [M9]*

*“Yaptığım işlerden dolayı ödül beklentim hiç olmadı. Fakat dışarıdan güzel sözler duyduğumda bu beni motive eder daha çok gayret etmeme neden olur.” [M9]*

### **Daha Anlamlı Bir Okul İçin Öneriler**

Okul müdürlerinin “Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulun gündelik süreçlerini, yapılan iş, görev ya da öğretim etkinliklerini daha anlamlı bulmaları için neler yapılması gerektiğinin düşünüyorsunuz? Bu konuda kimlere, neler önerirsiniz?” sorularına verdikleri cevapların analizi sonucu; öğrenci merkezli eğitim, yönetici, eğitim politikaları, öğretmen ve okul olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Öğrenci merkezli eğitim temasında en sık vurgulanan görüş, bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilirliği alt temasında gerçekleşmiştir. Bunu sırası ile eğitimin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre kurgulanması, öğrenciler ile öğretmenler arasında etkileşimin yüksek olması, öğrencilerin mutlu olması, öğrenci katılımı, eğitimde araç-gereçlerin etkin kullanımı, eğitimin etkinlik temelli olması ve yaratıcılık izlemiştir. Yönetici temasında ise en çok ifade edilen görüş, *iletişim kurma ve risk alma* alt temasında olmuştur. Bunu sırası ile birlikte karar alma, eğitim, özerklik, sorumluluk, motivasyon ve problem çözme izlemiştir. Eğitim politikalarında alt temalar önem sırasına göre yerleşme, istikrar, bilimsellik, müfredat ve ders kitapları olarak gerçekleşmiştir. Öğretmen temasında okul müdürleri en çok öğretmen yetiştirme sürecine vurgu yapmıştır. Öğretmen yetiştirmeyi önem sırasına göre motivasyon, uzmanlık, kişisel gelişim ve rehber olma izlemiştir. Okul boyutunda ise okul müdürleri okulun fiziki yapısının iyileştirilmesine dikkat çekmiştir. Konu ile ilgili öne çıkan görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Yapılan etkinlikler öncelikle çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalı. Çocuk o ortamda bulunmaktan zevk almalı...” [M1]*

*“Öğrencilerimizin okulda öğrendiklerini hayatın bir yerinde kullanması gerekiyor. Sınıfta öğrendiği en basit bir matematik problemi, bir bakkalda, bir manavda işe yarıyor hissi uyandırmalı. Bu şekilde anlamlı olur yoksa angarya gelir çocuklara. Bu bizim için de öyle. Aldığımız bir eğitimin bize faydası yoksa sadece zaman geçirmek için yapıyorsa sıkıcı oluyor ve verimli olmuyor.” [M3]*

*“Okulda hareketliliğe ihtiyaç var, aktivitelere yer vermek gerekiyor. Farklı etkinliklerin olması motive edici oluyor. Öğrencileri gülümseyerek, günaydın ile karşılamak, mutsuz olduklarında nasılsın, bugün güzel olmuşsun gibi sözler söylemek önemli. Onlar fark edilmeyi istiyor. Sınıf anlamında öğretmenlerin günlük rutin etkinliklerine kattıkları materyaller; bir kukla, bir müzik aleti ya da görsel materyaller farklı ve anlamlı oluyor.” [M6]*

“Öğrenci okulun hayatın bir parçası olduğunu hissetmeli. Onların ihtiyaçlarına göre, biraz daha oyunlaştırarak, tabiatla, çevreyle buluşturarak eğitim vermeliyiz. Kullanılan bilgi işe yarıyor. Bunu hissettiği zaman daha çabuk öğreniyor. Uygulanabilir, anlamlı şeyler motive ediyor ve eğitim-öğretim sürecine katkıda bulunuyor.” [M10]

“İdareciye özerklik tanınmalıdır. İdarecinin görev tanımı var ama... Bir idarecinin rutinin dışına çıkma opsiyonu olacak. İnişiyatif almalı ve bundan dolayı idareciye güven verilmeli. Risk almazsanız bir şey yapamazsınız. Çalışan kişi hata yapar. Çalışmayan hiç hata yapmaz. Rutini takip ettirdiğinizde hata yapmazsınız. Farklılık yaratmak istiyorsanız risk alacaksınız. Sadece eğitim anlamında değil. Ekonomik özerklik, yönetsel özerklik olmalı. İdareciyi rahatlatacak, motive edecek alan olmalı.” [M5]

“Daha anlamlı olabilmesi için yöneticilerin sürece dahil olması gerekir. Öğretmenlerle rahat iletişim kurabilmeliler. İletişime açık olmalı. Birlikte çözüm bulabiliyoruz hissi verilmeli. Okul müdürleri empati kurmaya çalışsınlar. Ben öğretmen olsaydım, ben öğrenci olsaydım, hizmetli olsaydım,... ne hissederdim, ne beklerdim, nasıl davranılmasını isterdim, umardım. Bunlar düşünülerek hareket edilirse faydalı olur.” [M11]

“Bir bakanlık müfettişinin dediği gibi, ‘rutin kanun ve yönetmeliklere göre iş yaparsan idareci olursun fakat risk alırsan lider olursun.’ Risk hayatımızın her döneminde var. Risk alınmalı. İnandığımız herhangi bir fikri üstlerimize ikna etmemiz gerekiyor. Edemediğinde yapıp sonuçlarına katlanırsın. Mutlaka karşımıza güçlükler çıkıyor. Çıkması da gerekir. Üst yönetim bu noktada bizleri desteklemeli. Bizler de çalışanlarımıza destek olmalıyız. Kararlarımızı ortak alırsak herkesin desteği sağlanır.” [M13]

“...öğrencileri koşturmaktan, akademik anlamda çok fazla yormaktan, ilk %10’a giren öğrenciler değerlidir, diğerlerinin hangi okula gittiği çok önemli değildir anlayışından vazgeçilmeli. Müfredatın hafifletilmesi gerekiyor.” [M8]

“Belli kalıpların yıkılması lazım. Her gelen bir şey istiyor. Politikalar, istikrarlı, bilimsel, mantıklı olmalı. Bugün yaptığımız bir şey ertesi gün yaptığımızla çelişmemeli. Akılcı ve ahlaki olmalı. Eğitim sistemimiz merkezi. Biz farklı sorunlarla uğraşıyoruz. MEB, İl Milli Eğitim ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri politikaları yerel bazda olmalı. Çoğu sorunlar burada çözülebilir. Kaynak istiyoruz, gelmiyor. Yerelde olsa, bu bölgede sorunlarımızın çoğunu çözebiliriz diye düşünüyorum.” [M3]

“Eğitimin lokomotifini öğretmen. Dağ başında da olsa ortamı yeşertebilirler. Bizler samimi bir şekilde bir merhabayla, günaydınla onları güne başlatıp; motivasyonla, gönüllülüğü sağlayarak yol almamız.” [M4]

“Bu işin en önemli ayağı olan öğretmen eğitiminin kesinlikle düzeltilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen liseleri olmalı ve öğretmenliğin uzun sürece yayılarak bir yaşam tarzına dönüşmesi gerektiğini düşünüyorum. Yoksa dört senelik bir süreçle ve eğitim bilimleri dalındaki konularla sınırlı kalıyor. Eğitim bilimleri dersleri çok önemli fakat en itici dersler haline dönüşebiliyor. Öğretmenlikle bağ kurularak işlenmeli. İşin kabullenilmesi, sürece yayılarak sindirilerek yapılması, staj ayağıyla birlikte iyi örneklerin paylaşılması; eğitim fakültelerinde tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması gerekiyor.” [M10]

“Öğrencilerin sportif etkinliklere katılabilmesi lazım. Ancak yeni okullarda dahi spor salonu, tenis kortu, masa tenisi yok. Merkezi ve öğrenci sayısı çok olan okullarda öğrencilerin bedensel anlamda kendilerini geliştirebilecekleri mekân yok. Beden eğitimi, müzik, resim atölyeleri yok. Sınıf yok. Bu alanları sağlamak Milli Eğitim’in görevi. En temel sıkıntı fiziksel aktivite yapılacak ortamın olmaması.” [M8]

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin kendilerini özgün kılan özellikleri, eğitim anlayışları, okulda yaptıkları rutin işler, görevlerin ve hedeflerin netliğine ilişkin görüşleri, anlamlı buldukları süreçler, potansiyellerini gerçekleştirmelerine fırsat tanıyan işler, zaman algılarını kaybetmelerine neden olan işler ve bu işlerin özellikleri, öğrenciler açısından zaman algısının kaybolmasına neden olan süreçlere yönelik görüşleri, dışarıda yaşadıkları sorunların okula yansımaları, kontrollü ve kontrolsüz hissettikleri durumlardaki duyguları, özgüven, özsayı ve inançlarının gelişmesine katkı sağlayan süreçler, motivasyon kaynakları ve okuldaki süreçlerin daha anlamlı hale getirilmesine dönük önerileri incelenmiştir. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine ilişkin sonuçlar okul müdürlerinin kendilerini önem sırasına göre iletişim becerisi yüksek, değişime açık, sorunlara çözüm üreten, adil, empati yeteneği olan, tecrübeli, çalışmayı

seven, kuralcı ve zorlayıcı güç kullanmayan kişiler olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Baloğlu (2016) ve Karatabak'ın (2019) araştırma sonuçları okul müdürlerinin kişilik özellikleri bakımından dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve gelişime açıklık bakımından kendilerini orta düzeyin üzerinde gördüklerine işaret etmiştir. Çağlar ve diğerlerinin (2005) araştırma sonuçlarında ise okul müdürlerinin öne çıkan kişilik özellikleri önem sırasına göre askeri liderlik, şefkat, gösteriş, kişisel uyum, özgüven, ideal benlik, başatlık, düzen, başarıma ve duyguları anlama olarak gerçekleşmiştir. Şahin ve diğerlerinin (2019) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenler okul müdürlerini önem sırasına göre vicdanlı, deneyime açık, uyumlu, dışa dönük olarak ortalamanın üzerinde tanımlamaktadır. Nevrotik, kısıtlayıcı, direktif verici ve samimi olarak ise ortalamanın altında tanımlamaktadır. Alanyazın okul müdürlerinin hem öğretmenlerin algısında hem de kendi algılarında olumlu kişilik özelliklerinin daha çok ön plana çıktığına işaret etmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları literatürle büyük ölçüde tutarlıdır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul müdürleri eğitim anlayışlarında önem sırasına göre okul kültürüne, öğrenci merkezli eğitime, okul topluluğu ile iletişime, akademik başarıya, manevi değerlere, proje merkezli eğitime ve aidiyete atıf yapmaktadır. Küçük ve Polat'ın (2013) araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin eğitime ilişkin görüşlerinde de daha çok kültür öğelerini içeren toplumun istediği insanı yetiştirme, çocuğun toplumsallaşması, iyi insan, ahlaklı insan, değerler gibi kavramlara atıf yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yaylacı ve Beldağ'ın (2015) araştırma sonuçları da hem öğretmenlerin görüşlerine göre hem de yöneticilerin kendi görüşlerine göre okul müdürlerinin daha çok insan sevgisini esas alan, özgeci, birlikte karar vermeye ve işbirliğine önem veren toplumsal-örgütsel değerlere sahip olduklarına işaret etmiştir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin kültürel temelli değerlere önem atfettikleri, okul topluluğuyla iletişimi önemsedikleri ve milli-manevi değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları söylenebilir. Bu bakımlardan söz konusu bu araştırmanın sonuçları literatürle tutarlıdır. Bununla birlikte Erdem ve diğerlerinin (2022) araştırma sonuçları okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime yönelik algılarının pozitif olduğunu ancak çeşitli nedenlere bunun uygulanabilirliğinin düşük olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Şahin ve Kılınc'ın (2020) araştırma sonuçları da okul müdürlerinin öğrenci merkezli eğitime karşı pozitif bir algı içinde olduklarını ancak bunun uygulanabilirliği konusunda ikilem yaşadıklarına işaret etmiştir. Bu bağlamda öğrenci merkezli eğitime bakış açısından bu çalışmanın sonuçları literatürle tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonuçları okul müdürlerinin okul, denetim ve kontrol, bürokratik süreçler, aile ve çevre başlıkları altında pek çok rutin işle meşgul olduklarını göstermiştir. Bu rutin işlere dâhil olan veya olmayan işlerde okul müdürleri öğrencilerle yapılan faaliyetleri, dezavantajlı öğrencilerle ilgilenmeyi, proje faaliyetlerini, iyi insan yetiştirmeyi, başarıyı ve mutluluğu önemli ve anlamlı görmektedirler. Bürokratik işler, eğitim dışı işler, akademik başarı odaklı veliler, bütçeye ilişkin işler, yönetici atamaları, yetki-sorumluluk dengesizlikleri, siyasi nedenler, eğitim sistemindeki değişiklikler ve yöneticilik görev süresi ise okul müdürleri tarafından performansı kısıtlayıcı unsurlar olarak görülmektedir. Şahin'in (2007) araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde okul müdürlerinin günlük rutinlerinde önem sırasına göre eğitim-öğretim dışındaki işlere, eğitim-öğretimle ilgili işlere, resmi yazışmalara, yüz yüze görüşmelere, okulun bakım ve onarım işlerine, finansal işlere, öğrencilerle ilgili sorunlara ve diğer işlere zaman ayırdıklarına işaret etmiştir. Okul müdürleri bu işlere zaman ayırırken önem sırasına göre eğitim öğretim dışındaki işlerden, finansal işlerden, resmi yazışmalardan, bakım ve onarım işlerinden, yakın çevre ve kurumlarla ilişkilerle ilgili işlerden ve öğrenci sorunlarıyla ilgili işlerden hoşlanmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte okul müdürleri önem sırasına göre eğitim öğretim dışındaki işlerden, eğitim öğretimle doğrudan alakalı işlerden, yüz yüze görüşmelerden, öğrencilere rehberlik etmekten ve öğrencileri bir üst kuruma ve sınava hazırlamaktan hoşlandıklarını ifade etmiştir. Başka bir ifade ile okul müdürleri okulun günlük yaşamı içinde pek çok rutin işle uğraşmakta ve bu işlerden bazılarında keyif alırken bazılarında keyif almamaktadır. Keyif alınan ya da alınmayan işler kişiler arasında farklılık göstermektedir. Kişilerin işten keyif alması akış deneyimi yaşamanın temel unsurlarından biri olarak görülmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Csikszentmihalyi (2017) akış araştırmalarına dahil edilen üç temel öğenin aktiviteye dalma, haz ve içsel motivasyon olduğuna işaret etmiştir. Bakker'in (2005) araştırma sonuçları öğretmenlerin özerklik algılarının, performans geri bildirimlerinin, sosyal destek algılarının ve denetleyici koçluğa ilişkin algılarının öğretmenlerin zorlukları ve becerileri arasındaki dengeye katkıda bulunduğa ve bunun da öğretmenlerin akış deneyimlerine katkı sunduğuna dikkat çekmiştir. Frase'nin (1998) araştırma sonuçları öğretmenlerin

kendilerini, başkalarını ve örgütü yeterli algıladıkları durumlarda daha sık akış deneyimi yaşadıklarına işaret etmiştir. Ayrıca öğretmenler akış deneyimiyle birlikte öğrencilere bağlılık ve yüksek enerji hissederken örgütte dikkat dağıtıcı unsurlar akışı olumsuz etkilemektedir. Söz konusu araştırmaların sonuçları bireylerin kendilerini ve buldukları çevreyi yeterli hissettiklerinde, içinde buldukları koşullardan haz duyduklarında, yapılan işe karşı içsel motivasyon hissettiklerinde, özerk olduklarını algıladıklarında, destek gördüklerini düşündüklerinde, kendilerine koçluk yapıldığında ve performanslarına ilişkin geri bildirim verildiğinde daha çok akış deneyimi yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları ise okul müdürlerinin önem sırasına göre öğrenci boyutunda öğrencilerin dâhil oldukları işlerde, derse girdiklerinde, öğrencilerle yapılan görüşmelerde, disiplin problemleriyle ilgili işlerde, projelerde, programlarda, yarışmalarda, denemelerde, rehberlikle ilgili işlerde ve kurslarda; veli boyutunda velilerle yapılan görüşmelerde ve veli ziyaretlerinde; okul boyutunda ise güvenlikle ilgili işlerde ve toplantılarda zaman algısını kaybettiğini ortaya koymuştur. Okul müdürleri zaman algılarını kaybettiği işleri keyifli, verimli ve kaliteli olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte daha önce yapılmış araştırmalar en çok öğretim sürecinde olmak üzere (Çolak ve Altınkurt, 2017; Öztürk, 2012) öğretmenlerin öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim alanlarında orta düzeyin üzerinde bir özerklik algısına sahip olduklarına işaret etmektedir (Karatay, Günbey ve Taş, 2020). Bu araştırmanın bahsi geçen sonuçları literatürle tutarlı şekilde okul müdürlerinin kendilerini daha özerk hissedebilecekleri alanlarda akış deneyimi yaşadıklarını göstermiştir. Benzer şekilde araştırma sonuçları daha önce bahsi geçen Şahin'in (2007) okul müdürlerinin keyif aldıkları işlere dönük sonuçlarıyla da tutarlıdır. Özerklik algısına ilişkin çıkarımları destekler nitelikte bu araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri kontrolü ellerinde tuttıkları durumlarda kendilerini mutlu, huzurlu, güçlü ve motive olmuş hissetmektedirler. Bunun tersine kontrolleri dışında olan durumlarda ise olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Ayrıca okul müdürleri okullarda sorumlulukların paylaşılması gerektiğini düşünmekte ve kontrolleri dışına çıkan durumlarda diyalog kurmakta, sorunları çözmeye çalışmakta, yalnız kalmakta, risk almakta, başkalarına danışmakta, tartışma içine girmekte, ilgilileri uyarmakta ve toplantılar düzenlemektedir. Büyükoğlu'nun (2015) sonuçları da okul müdürlerinin akış deneyimi yaşamak için gerekli koşulları yerine getirmelerine rağmen eylemlerinin sonuçlarını hesaplamaları nedeniyle akış sürecinin son basamağının çoğu zaman gerçekleşemeyebildiğine işaret etmiştir. Csikszentmihalyi (2017) kontrol duygusunu akış deneyiminin koşullarından birisi olarak göstermektedir. Başka bir ifade ile okul müdürleri kontrolleri dışına çıkan durumlarda akış deneyiminden uzaklaşmaktadır.

Akış deneyimi muhtemel faydalar için yapılmayan, kişiye zevk veren, onu iyi hissettiren ve yapmaya değer bulduğu eylemlerde ortaya çıkan bir duygu durumudur (Csikszentmihalyi, 2018, s. 107; Sahoo ve Sahu, 2009). Bu araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin görevlerini yaparken çoğunlukla ödül beklemediklerine ve müdürlerin özellikle motivasyona önem verdiklerine işaret etmiştir. Buradan hareketle okul müdürlerinin genellikle ototelik deneyim yaşamaya uygun yapıda oldukları söylenebilir. Bu ototelik deneyimlerin yaşanmasına dönük olarak okul müdürleri kendilerinde özgüven, özsaygı ve inancın gelişmesine katkı sağlayacak deneyimler olarak hedeflere ulaşmanın, öğrenci başarısının, öğrencilerin hayatına dokunabilmenin, velilerle ilgili problemlerin çözülmesinin, paydaşlardan olumlu dönütler alınmasının, alanlarında uzman olmanın, sosyal faaliyetlerde bulunmanın, toplantılar yapmanın, iletişim kurmanın, öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirmenin ve okulda çeşitli etkinlikler düzenlemenin önemine dikkat çekmiştir.

Okul müdürleri öğrencilerin keyifli hissettiklerinde, kendilerini ifade edebildiklerinde, verimli olduklarını düşündüklerinde, başarılı ve motive hissettiklerinde zaman algılarının kaybolacağını ifade etmiştir. Ainley ve diğerleri (2007) öğrencilerde odaklanmanın, katılımın, zorluklarla becerilerin uyumunun, öğrenmenin, çabanın, kontrol duygusunun ve ilgilerin akış deneyimine neden olabileceğine işaret etmiştir. Bunlara ek olarak Pace (2007) başarı algısına, kullanışlılığa, dönütlere ve öğrenme sitillerine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda söz konusu araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının büyük ölçüde tutarlı olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmada okul müdürlerinin kontrol duygusuna atf yapmadıkları dikkat çekmiştir. Kontrol duygusu akış deneyiminin bileşenlerinden birisi olarak görülmektedir. Öğrencilerin akış deneyimleri açısından da kontrolü ellerinde tuttıkları durumlar önemli görülebilir. Okul müdürlerinin öğrencilerin kontrol duygularına atf yapmamaları Türk kültüründe güç mesafenin yüksekliğiyle açıklanabilir.

Akış deneyimi yaşamada yapılan işin anlamlı olması önemli görülmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Csikszentmihalyi,1990). Bu noktada okul müdürleri okulun gündelik süreçlerinin anlamlı hale gelmesi bağlamında öğrenci merkezli eğitim temasında en çok bilgilerin günlük yaşamda

kullanılabilirliğine, eğitimin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yapılandırılmasına, öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesine ve mutluluğa atıf yapmaktadır. Yöneticilik bağlamında ise en çok iletişim kurmanın, risk almanın ve birlikte karar vermenin önemine atıf yaparken eğitim politikaları bağlamında yerleşmeye, istikrara, bilimselliğe, müfredata ve ders kitaplarına atıf yapmaktadır. Bununla birlikte okul müdürleri öğretmen yetiştirme süreçlerinin kalitesinin artırılmasının ve öğretmen motivasyonunun sağlanmasının da okulun günlük rutinlerinin anlamlandırılmasına katkı sunacağını düşünmektedir. Okul boyutunda ise okulların fiziki yapılarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Okulların etkililiği bağlamında okul topluluğunun pozitif psikolojik durumlarının önemli olduğu söylenebilir. Pozitif psikoloji insan yaşamındaki olumsuzluklar yerine yaşamı daha kaliteli hale getirebilecek değişkenlerle ilgilenmektedir (Seligman, 2002). Pozitif psikoloji temelde yeterlik ve kapasitelerin gelişmesine odaklanmaktadır (Kurz, 2006). Bu noktada pozitif psikolojiyle ilgili olan akış deneyimi yaşamının okul topluluğu açısından önemli olduğu söylenebilir. Daha önce bahsi geçtiği gibi akış deneyimi bireylerin işlerini içsel motivasyonla yapmalarını sağlamak ve bu deneyimi yaşayan bireyler bunu tekrar deneyimleyebilmek için çaba göstermekte, zorlayıcı görevler üstlenmektedir. Bu durum okul etkililiğine doğrudan katkı sağlayan bir durum olarak düşünülebilir. Bu noktada akış deneyiminin okullar açısından büyük ölçüde uygulamaya dönük bir yapı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte akış deneyiminin yaşanabilmesi için bazı koşulların gerekliliği hem geçmiş araştırmalarda hem de bu araştırmada ortada konulmuştur. Okul müdürlerinin bu deneyimi yaşabilmeleri için öncelikle özerklik algılarının desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bu noktada eğitimde politika yapıcıların okul müdürlerinin yetki sorumluluk dengesine yetki yönünde katkı sağlaması okul müdürlerinin özerklik algılarını dolayısıyla akış deneyimini daha sık yaşamalarını teşvik edebilir. Bununla birlikte daha önce bahsi geçtiği üzere okulda dikkat dağıtıcı unsurlar akış deneyimi yaşamının önünde engel oluşturmaktadır. Okul müdürleri okulun günlük rutini içinde pek çok prosedürle ilgilenmekte ve bu işleri anlamlı bulmamaktadırlar. Bu noktada yine eğitimde politika yapıcıların okulun günlük işlerini sadeleştirecek ve temel odağı öğretme ve öğrenme sürecine kaydıracak adımları atmaları önemli görülebilir. Durum üzerinde kontrol sahibi olduğunu hisseden, durumu anlamlı ve değerli bulan bireyler akış deneyimi yaşayabilmektedir. Bunlara ek olarak akış deneyimi yaşayabilmenin bir diğer ön koşulu olarak yeterliklere işaret edilmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin kendi gelişimlerine önem vermeleri kendilerini daha yeterli ve kontrol sahibi hissederek akış deneyimi yaşamalarına katkı sağlayabilir. Öğretmenler açısından akış deneyimi yaşamaya destek sağlayabilecek bir unsur ise yönetime katılım, sağlıklı bir iletişim ve yine mesleki gelişimdir. Bu noktada öğretmenlerin okul müdürleriyle iyi bir iletişim geliştirerek yönetime katılmaları kendilerini özerk ve kontrol sahibi hissetmelerine ve okulu daha anlamlı bulmalarına katkı sağlayarak akış deneyimi yaşama olasılığını çift yönlü olarak artırabilir.

Bu çalışmada akış deneyimine ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla kişilerin beyanlarına göre toplanmıştır. Bu noktada gelecek araştırmalarda akış deneyimine dönük vaka çalışmalarının ve deneysel çalışmaların yapılması bu kavramın daha iyi çözümlenmesini ve uygulamaya dönük bulgular elde edilmesini sağlayabilir. Bununla birlikte geçmiş araştırmalarda akış deneyimi çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmiş ve nicel araştırmalara konu olmuştur. Gelecek araştırmalarda akış değişkeni ile diğer değişkenlerin ilişkisini ele alacak araştırmalarda akış ve diğer değişkenlerin ilişkilerinde düzenleyici rol üstlenecek değişkenlerin belirlenmesi ve rollerinin tanımlanması literatüre ve uygulamaya katkı sağlayacaktır.

### KAYNAKÇA

- Ainley, M., Enger, L., & Kennedy, G. (2007). The elusive experience of 'flow': Qualitative and quantitative indicators. *International Journal of Educational Research*, 4(2), 109-121.
- Akça, F., & Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 767-780.
- Aksu, A., & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 7-24.
- Arslan Ayazlar, R. (2015). *Akış deneyiminin yamaç paraşütü deneyim doyumunu ve yaşam doyumuna etkileri*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205-223.
- Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 255-279.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Beldağ, A., & Yaylacı, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Baytar, U., & Yükselen, C. (2018). Tüketicilerin çevrimiçi alışveriş kanallarındaki akış deneyimlerinin memnuniyet ve satın alma kararlarına etkisi, bilgi ve kanal kalitesinin rolü. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 19-35.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences (Fourth Edition)*. Needham Heights, MA: A Pearson Education Company.
- Bıyık, E. (2014). *İlkokul/ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bogler, R., & Somech, A. (2019). Psychological capital, team resources and organizational citizenship behavior. *The Journal of Psychology*, 153(8), 784-802.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss. 101-128). Ankara: Pegem.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükoğlu, H. (2015). *Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow and the Foundations of Positive Psychology e-book*
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy?. *American Psychologist*, 54(10), 821-827.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology*. Dordrecht: Springer.



- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Liderlik akış ve anlam yaratma*. İstanbul: Okuyan Us.
- Csikszentmihalyi, M. (2018). *Mutluluk bilimi akış*. Ankara: Buzdağı.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 536-557.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., & Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26130/275242> adresinden erişilmiştir.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Danehy, T. M. (2006). *Do urban elementary school principals perceive that they experience flow?* University of Hartford.
- Demirağ, B., & Çelik, M. (2019). Lider davranış özelliklerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 1-21.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T., & Cömert, M. (2011). Gevşek yapıli sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-29.
- Engeser, S. (2012). Comments on Schiefele and Raabe (2011): Flow is a multifaceted experience defined by several components. *Psychological Reports*, 111(1), 24-26.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172.
- Erdem, B., Karademir, E., & Tezel, Ö. (2018). Ortaokulda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 7(2), 100-120.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Development of the flow state scale in mathematic lesson/Matematik dersinde akış durumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 870-890.
- Ettis, S. A. (2017). Examining the relationships between online store atmospheric color, flow experience and consumer behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 37, 43-55.
- Frase, L. E. (1998). An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership

- in Large Inner-City and Urban School Districts. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421599.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(4), 453-473.
- Guan, X. (2013). A study on flow theory and translation teaching in China's EFL class. *Journal of Language Teaching & Research, 4*(4), 785-790.
- Guo, Y. M., & Poole, M. S. (2009). Antecedents of flow in online shopping: A test of alternative models. *Information Systems Journal, 19*(4), 369-390.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28*(28), 531-548.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2007). Learning to lead: what gets taught in principal-preparation programs 1. *Teachers College Record, 109*(1), 244-274.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly, 47*(1), 427-447.
- Hsu, C. L., & Lu, H. P. (2004). Why do people play on-line games? An extended TAM with social influences and flow experience. *Information & Management, 41*(7), 853-868.
- İşçi, C. (2016). *Duyusal metaforik tanıtımın ön deneyim, reklam tutumu ve satın alma niyetine etkisi: Akış deneyimi yaklaşımı*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: the flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 24*(2), 133-150.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*(1), 17-35.
- Jackson, S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist, 6*(2), 156-171.
- Kalay, A. (2013). *Ritme dayalı müzik öğretim programının öğrencilerin akış deneyimleri, müzik dersi başarıları ve müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karabatak, S. (2019). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 1-17.
- Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 173-195.
- Karakütük, K., & Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(223), 33-60.
- Koufaris, M. (2002). Applying the technology acceptance model and flow theory to online consumer behavior. *Information Systems Research, 13*(2), 205-223.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doctoral dissertation, University of Ohio State, USA.
- Küçük, Z. A., & Polat, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 239-255.

- Koşar, S., Sezgin, F., & Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 147-164.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Liao, L. F. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education. *Distance Education*, 27(1), 45-62.
- Mannell, R. C., Zuzanek, J., & Larson, R. (1988). Leisure states and “flow” experiences: Testing perceived freedom and intrinsic motivation hypotheses. *Journal of Leisure Research*, 20(4), 289-304.
- Marston, H. R., Kroll, M., Fink, D., & Gschwind, Y. J. (2016). Flow experience of older adults using the iStoppFalls exergame. *Games and Culture*, 11(1-2), 201-222.
- Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 87-97.
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275-310.
- Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: capacity building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 7-32.
- Nacke, L. E., & Lindley, C. A. (2010). Affective ludology, flow and immersion in a first-person shooter: Measurement of player experience. *Arxiv Preprint Arxiv*. <https://arxiv.org/abs/1004.0248> adresinden erişilmiştir.
- Novak, T. P., Hoffman, D. L., & Yung, Y. F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: A structural modeling approach. *Marketing Science*, 19(1), 22-42.
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of The Council for Research in Music Education*, 141, 129-134.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Özdemir, S. (2014). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 7-52). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pace, S. (2004). A grounded theory of the flow experiences of Web users. *International Journal of Human-Computer Studies*, 60(3), 327-363.
- Pace, S. (2007). Play and flow: Implications for online learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 4(1), 67-78.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford.

- Safier, R. N. (2004). *Flow: A qualitative study into the role of optimal experience in the worklives of principals*. University of Massachusetts Lowell.
- Sahoo, F. M., & Sahu, R. (2009). The role of flow experience in human happiness. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 40-47.
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 1-22.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. J. (2007). Leadership and excellence in schooling. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332259.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şahin, F., Sönmez, E., & Tabak, B. Y. (2019). A variable predicting school climate: The personality traits of school principals. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 202-212.
- Şahin, S., & Kılıç, A. (2020). Okul müdürlerinin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim söylemleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(33), 439-471.
- Şentürk, B. A. (2010). *Teachers' and students' perceptions of flow in speaking activities*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Teznel, G. (2016). Psikolojide akış kuramı ve müzik icrası bağlamında değerlendirilmesi. *Konservatoryum*, 3(2), 1-17.
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2006). Motivational effects on self-regulated learning with different tasks. *Educational Psychology Review*, 18(3), 239-253.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkisi*. Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

### EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** Positive psychology, which aims to improve the quality of life rather than trying to correct deficient situations in life, focuses on developing competencies and capacities rather than treating psychological pathologies (Kurz, 2006; Seligman, 2002). Positive psychology consists of concepts related to positive personal experiences, such as well-being, commitment, satisfaction, flow, joy, emotional pleasures, happiness, optimism, and pleasure (Seligman, 2002). The concepts and constructs of positive psychology, which have been the subject of many past studies, have attracted increasing attention in educational administration (Bogler & Somech, 2019; Hoy & Tarter, 2011; Lopez & Magyar-Moe, 2006).

The experience of flow is a holistic feeling of total immersion in an activity, feeling in control of one's actions, detachment, and complete concentration. It reflects the state of enjoying one's work during a challenging activity. Flow is common in games, artistic performances, and religious rituals (Csikszentmihalyi, 1990, p.137). Flow does not occur in a passive state but when the individual concentrates on the activity that motivates him/her when he/she focuses on

performing the activity. There must be clear goals and a fast feedback mechanism for flow to occur. Goals enable individuals to focus on the activity. A fast and precise feedback mechanism shows progress in achieving the goal.

On the other hand, flow is caused by a balance of perceived difficulty and skill. Anxiety arises when the task's difficulty is more significant than one's ability, and apathy when it is too low. Flow occurs when the person's skills and the difficulty of the activity are in balance, and both are above average (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Engeser & Rheinberg, 2008). Flow refers to total concentration (Guo & Poole, 2009; Jackson & Marsh, 1996) and engagement (Nacke & Lindley, 2010). In a state of flow, the perception of time changes. Hours can pass like minutes, and minutes can feel like hours (Csikszentmihalyi, 2018, p. 83). While the experience of flow is significantly associated with high self-esteem (Asakawa, 2010; Csikszentmihalyi & Nakamura, 2014) and life satisfaction (Sahoo & Sahu, 2009), the quality of life of people who experience this experience frequently begins to improve (Csikszentmihalyi, 1990).

The ability of school principals to develop meaningful relationships with their work is an essential step for schools to achieve their goals. This study may provide principals with the opportunity to develop a new perspective in order to fulfill the roles expected of them successfully. At the same time, it can guide administrators to increase the efficiency of the educational environment by determining whether principals have flow experience. This study, based on the assumption that flow experience can be considered a component of educational administration, was aimed to see the reflections of the theory on educational administration. It is predicted that determining the level of school principals' flow experience within the framework of the theory can make a meaningful contribution to the literature. The primary purpose of this study is to determine the school principals' experience of flow in the school environment. For this purpose, an answer to the question, "How do school principals express that they experience flow/flow-like experiences while fulfilling their duties?" is sought.

**Materials and Methods:** The current study described the meaning that school principals attribute to the flow experience from their own perspectives. Whether school principals experience flow while performing their duties and the factors that lead to this experience were analyzed from the perspective of flow theory. Qualitative research methods and phenomenology design were used in the study. The study participants were determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The participant group of the research, which was determined voluntarily, consisted of 12 school principals, two of whom were female and 10 of whom were male. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers based on Csikszentmihalyi's Flow Theory. The qualitative data collected within the scope of the research were reported by the descriptive analysis method.

**Findings:** According to the results of the study, school principals pointed to communication skills as the characteristic that makes them unique and culture as the characteristic that makes them unique in terms of their understanding of education. School principals stated that their daily routine work takes place in school, supervision and control, bureaucratic processes, families, and environment. In addition, school principals think that the work to be done at school is clear, and decisions are taken jointly. As the most meaningful work done at school, principals drew attention to their work with students. In contrast, bureaucracy, non-educational work, parents, budget, and structural/systemic work were cited as the tasks that prevented them from using their potential. All participants stated that the perception of time is lost when students are involved. While school principals characterized the tasks in which they lost their sense of time as enjoyable, productive, and of high quality, they also stated that students lost their sense of time when they enjoyed them. School principals emphasized that they experience positive emotions when they have control and negative emotions when they do not have control. Participants stated that their self-confidence, self-esteem, and self-belief improved when they achieved their goals and students were successful. School principals emphasized the importance of intrinsic motivation as a source of motivation and made suggestions to make school more meaningful.

**Discussion:** The literature indicates that principals' positive personality traits are more prominent both in teachers' perceptions and in their own perceptions (Baloglu, 2016; Karatabak, 2019). In this context, the research results are largely consistent with the literature. The results of Şahin and Kılınç's (2020) study indicate that school principals have a positive perception towards student-centered education, but they have a dilemma about its applicability. In terms of student-centered education, the results of this study are consistent with the literature. People's enjoyment of work is seen as one of the basic elements of flow experience (Csikszentmihalyi, 1990). The situations in which school principals have flow experiences are generally consistent with the literature.

**Conclusion and Suggestions:** In this study, data on flow experience were collected through semi-structured interview forms according to the statements of the participants. At this point, conducting case studies and experimental studies on flow experience in future research can provide a better analysis of this concept and provide practical findings. However, in past studies, flow experience has been associated with various variables and has been the subject of quantitative research. In future studies that will address the relationship between the flow variable and other variables, determining the variables that will play a regulatory role in the relationship between flow and other variables and defining their roles will contribute to the literature and practice.