

*Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi 2020 – 8(2), I-II*

# ANADOLU EĞİTİM LİDERLİĞİ VE ÖĞRETİM DERGİSİ

## ANATOLIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INSTRUCTION

Cilt/Volume:8, Sayı/Issue:2, Aralık/December 2020

### **Sahibi / Owner**

Yeni Eğitim Yayıncılık/Press

### **Editör/Editor**

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi

### **İletişim/Contact**

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
81620 Merkez DÜZCE

<http://dergipark.gov.tr/ajeli>

[enginaslanargun@gmail.com](mailto:enginaslanargun@gmail.com)

**Yayın ve Danışma Kurulu / Advisory Board**

Asım Arı, Eskişehir Osmangazi University  
Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık University  
Abdurrahman Ekinci, Artuklu University  
Abdurrahman İlğan, İzmir Democracy University  
Abdurrahman Kılıç, Düzce University  
Habip Özgan, Gaziantep University  
Mehmet Sincar, Gaziantep University  
Cevat Yıldırım, Artuklu University  
Semra Kıranlı Güngör, Eskişehir Osmangazi University  
Semiha Şahin, Dokuz Eylül University  
Taner Atmaca, Düzce University  
Kağan Kırcaburun, Düzce University  
Bekir Bilge, Kocaeli University

**2020/2. Sayının Hakemleri / Reviewers**

Abdurrahman İLĞAN  
Ahmet ÜSTÜN  
Taner ATMACA  
Suna DENİZ  
Bekir BİLGE  
Sevgi YILDIZ  
Adem YURDUNKULU  
Sevda KOÇ AKRAN

e-ISSN:2148-2667

Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslar arası hakemli bir dergidir. Published twice a year in June and December.

## Procrastination, Workload and Managerial Resourcefulness of School Principals

Kıvanç BOZKUŞ<sup>1</sup>

### Abstract

Procrastination is unnecessarily delaying starting, completing, and maintaining a task, even when the person has the required tools, skills, or authority to conduct that task. The workload that needs to be handled by the school principals can be overwhelming and can cause a delay in tasks being fulfilled by the principals. School principals should have a range of management competencies to run schools more efficiently. These traits include the principals' leadership styles, decision-making processes, or personal traits. While evaluating the procrastination and workload of school principals, their management resourcefulness, and how it interacts with the other factors should also be evaluated. Principals' determination to achieve their goals and purposes has a positive impact in terms of decreasing procrastination behavior. The paper first provides a discussion on how procrastination as a concept has been understood in the literature. Then, it discusses how other researchers have investigated the issue of procrastination in principals, paying attention to how workload and management resourcefulness have factored into previous studies. This study tries to determine the relationships between school principals' procrastination, workloads, and managerial resourcefulness employing the survey method. Data were collected using an online form that included 3 scales: the procrastination behavior scale of school administrators, the role-based workload scale, the managerial resourcefulness scale. Responses from 300 school principals were analyzed. Findings indicate that school principals' procrastination level is high, they perceive low workload, and they do not have satisfactory levels of managerial resourcefulness. It has been revealed that as principals' workload and management resourcefulness increase, their procrastination levels decrease. This study found that resourceful management styles prevented principals' from feeling overwhelmed by their workload and meant that they were less likely to procrastinate. Moreover, this research has observed that male school principals are more task-oriented than female principals. No difference was determined according to branch, education, location, and seniority.

**Keywords:** Procrastination, Workload, Managerial resourcefulness, School principals.

## Okul Müdürlerinin Erteleme, İş Yükü ve Yönetimsel Yeterliliği

### Özet

Erteleme, kişi o görevi yerine getirmek için gerekli araçlara, becerilere veya yetkiye sahip olsa bile, bir göreve başlamayı, tamamlamayı ve sürdürmeyi gereksiz bir şekilde geciktirmektir. Okul müdürleri tarafından üstlenilmesi gereken iş yükü bunaltıcı olabilir ve müdürler tarafından yerine getirilen görevlerde gecikmeye neden olabilir. Okul müdürleri, okulları daha verimli yönetebilmek için bir dizi yönetim yetkinliğine sahip olmalıdır. Bu özellikler, müdürlerin liderlik tarzlarını, karar verme süreçlerini veya kişisel özelliklerini içerir. Okul müdürlerinin erteleme davranışları ve iş yükleri değerlendirilirken, yönetim beceriklilikleri ve diğer faktörlerle nasıl etkileşime girdiği de değerlendirilmelidir. Müdürlerin amaç ve amaçlarına ulaşma kararlılığı, erteleme davranışını azaltma açısından olumlu bir etkiye sahiptir. Makale ilk olarak ertelemenin bir kavram olarak literatürde nasıl anlaşıldığına dair bir tartışma sunmaktadır. Daha sonra, diğer araştırmacıların iş yükü ve yönetim becerikliliğinin önceki çalışmalara nasıl etki ettiğine dikkat ederek müdürlerde erteleme konusunu nasıl araştırdıklarını tartışmaktadır. Bu çalışma, okul müdürlerinin erteleme davranışları, iş yükleri ve

<sup>1</sup> Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, kbozkus@artvin.edu.tr

yönetmel beceriklilikleri arasındaki ilişkileri tarama yöntemiyle belirlemeye çalışmaktadır. Veriler, 3 ölçek içeren çevrimiçi bir form kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçekler, okul yöneticilerinin erteleme davranışları ölçeği, role dayalı iş yükü ölçeği, yönetmel beceriklilik ölçeğidir. 300 okul müdürünün cevapları analiz edilmiştir. Bulgular, okul müdürlerinin erteleme düzeylerinin yüksek olduğunu, iş yükünü düşük düzeyde algıladıklarını ve tatmin edici düzeyde yönetmel becerilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Müdürlerin iş yükü ve yönetim becerikliliği arttıkça, erteleme seviyelerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, yeterli yönetim tarzlarının, müdürlerin iş yüklerinden bunalmış hissetmelerini engellediğini ve erteleme olasılıklarının daha düşük olduğu anlamına geldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırma, erkek okul müdürlerinin kadın müdürlere göre daha fazla görev odaklı olduğunu gözlemlemiştir. Branş, eğitim, yer ve kıdem durumuna göre fark belirlenmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Erteleme, İş yükü, Yönetimsel beceriklilik, Okul müdürleri.

## Introduction

The issue of procrastination in education institutions is a prevalent one. At the level of school administration, procrastination from principals can mean a delay in vital school programming and functions. As principal's take on more work as administrators, it has been argued that feeling overwhelmed can contribute to procrastination. However, it has also been argued that if principals possess management styles that emphasize resourcefulness, they are less likely to be overwhelmed by their workload. To tackle the issue of procrastination behavior in principals, the paper will first provide a discussion on how procrastination as a concept has been understood in the literature. Then, there will be a discussion of how other researchers have investigated the issue of procrastination in principals, paying attention to how workload and management resourcefulness have factored into previous studies.

This study aims to determine the relationships between school principals' procrastination, workloads, and managerial resourcefulness. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. To what extent do school principals procrastinate?
2. To what extent do school principals have workloads?
3. To what extent do school principals have managerial resourcefulness?
4. What are the relationships between school principals' procrastination, workloads, and managerial resourcefulness?

## Literature Review

Procrastination is a behavior that has existed in human history from the beginning of time. This is demonstrated through ancient Greek and Roman military documents and religious scripts that date at least 3,000 years ago (Steel, 2007). However, this behavior has been conceptualized in more modern times (Ferrari, Johnson, and McCown, 1995). According to Yavuz and Özdemir (2013), even though this behavior is rather common and negatively affects people, giving a universally agreed-upon definition is not possible. Some of the definitions given for this phenomenon are as an act of delaying a task (Ellis and Knaus, 1977, cited by Galue, 1990) or avoiding doing a task (Noran, 2000), and some see it as a delay in completion of a task or completion of it with unsatisfactory results (Johnson, Green & Klauver, 2000). Queen and Queen (2004) describe this phenomenon as a "time bandit" that encourages you to

put off tasks, meetings, assignments, or a seminar to a later time, and is caused by a person's inability to take on tasks that are within their capacity to fulfill them. According to Cömert and Dönmez (2019), procrastination is unnecessarily delaying starting, completing, and maintaining a task, even when the person has the required tools, skills, or authority to conduct that task.

Even though academic procrastination and its implication for education have been discussed in the literature, no experiment has been conducted that could define the core reasoning behind the behavior. However, a correlation between procrastination and anxiety levels (Onwuegbuzie, 2004), difficulties in following orders (Rothblum, et al. 1986), perfectionism (Foster, 2007), personal attitude towards tasks (Lay, 1992), and goals (Scher and Osterman, 2002) have been observed in other research. In the literature, most studies on procrastination behaviors in academia focused on college student behaviors before doing their exams or submitting their term papers (Johnson, et al. 2000). However, this research will try to analyze the procrastination behavior of school principals. Moreover, the workload and management resourcefulness levels of the principals, and their relationship with procrastination behavior, will also be evaluated.

In the literature, research has been conducted on the procrastination behavior of school principals. Odhiambo (2001) stated that research conducted on secondary school principals in Kenya indicated principals perceive procrastination as a weakness that affects the operation of their respective schools. Moreover, another research in Nairobi on the same subject by Tirop (2003), observed that procrastination takes up a significant proportion of the principal's time. 55% percent of the school principals participating in the research responded that they put off the tasks which are unpleasant for them. Most principals agreeing to put off unpleasant tasks represents a concerning result, since a notable number of administrative tasks conducted by the principals can be seen as unpleasant. In this research, Tirop observes procrastination as a factor that inhibits poor time management by principals, which is important for the functioning of schools. Therefore, he concludes that for a school to achieve its goals and function in an ideal manner, the procrastination of principals should be managed, and time management skills should be emphasized.

Besides procrastination, the workload is also an important problem. According to research (West, Peck, Reitzug, Crane, 2014), the workload of principals is gradually expanding with new expectations on supervision and evaluation, changing legislative mandates, and increasing demand for accountability. Therefore, it can be claimed that the workload that needs to be handled by the school principals can be overwhelming and can cause a delay in tasks being fulfilled by the principals. Klocko and Wells (2015) conducted a study on "common stressors," and how they are perceived by the school administrators. In this study, they observed that many of the school principals responded to their increasing workload with stress and anxiety, which led to physical or psychological problems in some cases. Moreover, principals stated that the workload, due to their positions and roles in school management, is one of the reasons for their stress and anxiety.

According to Beycioğlu, Uğurlu, and Abdurrezzak (2018), almost all of the school principals that they interviewed reported their workload as one of the main reasons for their procrastination. They have stated that they are carrying more responsibility than they can handle, and they are demonstrating procrastination behavior, due to the amount of work they

have to complete. According to Beycioğlu, Uğurlu, and Abdurrezzak, due to this workload, principals had to prioritize some work, which was perceived more urgent or crucial by them over others and had to delay the non-urgent or non-critical work. Therefore, while looking at the procrastination behavior in school principals, their workload due to their position and roles should be taken into account as a contributing factor.

Queen and Queen (2004) examined school principals' tendency to exhibit procrastination while performing different types of tasks. In their research, they established procrastination as a frequent behavior among principals, due to their overwhelming workload, as was observed in the results of this research. However, it is seen that the level of procrastination is not the same in every task, and principals tend to delay the bigger projects more than the smaller items on their list. Therefore, Queen and Queen's research found a directly proportional relation between procrastination and the workload of the school principals. According to them, as the professors' workload increases, they have a higher tendency to procrastinate to begin, complete, or maintain their tasks. Research conducted by Dönmez and Cömert (2019) observed a different relation to this issue between genders. According to their research, women school principals tend to perceive their workload as less than their men colleagues. Therefore, they tend to procrastinate less due to their workload.

Dönmez and Cömert (2019) stated that while evaluating the relationship between procrastination and the workload of principals, different perceptions on these factors among administrators and teachers should be taken into account, as suggested in studies on procrastination. According to them, many of the school principals expressed that their workload does not have an impact on their procrastination and tasks being completed in their respective schools on time. However, teachers in the research stated as the workload of the principals increased, completion of tasks has delayed further and principals' procrastinated more. Dönmez and Cömert's research reflects the need to take the perception of workload and procrastination both by the principals and teachers while researching these concepts since there is a possibility that they might give varying results.

Nkwoh (2011) states that school principals should have a range of management competencies for schools to be run more efficiently. These traits include the principals' leadership styles, decision-making processes, or personal traits. Therefore, while evaluating the procrastination and workload of school principals, their management resourcefulness, and how it interacts with the other factors should also be evaluated. According to Yavuz and Özdemir (2013), procrastination can be caused due to management traits, rather than the workload of the principals. In their research, some of the management traits that can cause procrastination have been identified as a lack of purpose, determination, goal, or concentration. Therefore, it can be stated that principals' determination to achieve their goals and purposes has a positive impact in terms of decreasing procrastination behavior.

Uğurlu (2013) observed a relationship between the decision-making process of principals and their tendencies to procrastinate. According to him, multiple decision-making processes could be observed in a school principal, such as rational, intuitive, dependent, avoidant, and spontaneous. In this research, Uğurlu observed that avoidant principals tended to procrastinate and delay their work the most, whereas principals with rational decision-making processes acted more cautious and exhibited procrastination the least. Therefore, it can be

concluded that Uğurlu found a reciprocal proportional relationship between the procrastination levels and cautious behavior, as principals procrastinate less when they are more cautious.

According to Rajbhandari, Rajbhandari, and Looock (2016), there are two different leadership behavioral styles for a school principal: relations and task-oriented behavior styles. For Cheng (1991) the relations behavior style is concerned with people and interpersonal relations, whereas task-oriented behavior is concerned with production and task management. Therefore, if a school principal prioritizes the completion of tasks and neglects human relations, their behavior can be characterized as task-oriented leadership.

Women may fit into relations behavior in their management style more, while men show task-oriented behaviors. Durmus (2001), points out the fact that this difference can be caused by society's expectations of women and men. According to Durmuş, women are expected to be more gentle, understanding, and careful about others' feelings for cultural and sociological reasons. Meanwhile, men are expected to be ambitious, independent, and successful. Therefore, for Durmuş, expectations put on gender roles can lead to women being more accommodating than men.

It was observed in a study conducted on bank managers by Aykan (2004) that women employees were more tolerant and focused on interpersonal relations whereas men were more authoritarian and task-oriented. Eagly and Johnson (1990) also approached the conclusion of men being more task-oriented with suspicion and claimed that a general comparison between women and men cannot be easily made in terms of their management styles. In their research, they observed that men who are in a higher position, such as upper management, are more likely to be more task-oriented than their women colleagues in the same position. However, the same outcome could not be reached among the lower or middle management positions. It was observed as the position and duties of men diminished, task-orientation between them and their women colleagues have reversed.

## Method

To determine the relationships between school principals' procrastination, workloads, and managerial resourcefulness, the survey method was employed. All (about 2200; MEB, 2020) the school principals in Şanlıurfa, Turkey were asked to complete an online form. Among them, 316 volunteered to fill the form. After careful elaboration of the researcher, 16 responses were eliminated due to missing and inconsistent answers. The remaining 300 responses were analyzed. The demographics of the school principals responded correctly are presented in Table 1.

The online form included 3 scales. The Procrastination Behavior Scale of School Administrators was developed by Cömert and Dönmez (2018) consisting of 14 five-point Likert-style items. It is unidimensional. The reliability coefficient calculated with the data collected in this study was  $\alpha = 0.79$ . An example item from the scale is "There are delays in the preparation of teacher shift schedules." The Role-Based Workload Scale was developed by Reilly (1982) and adapted to Turkish by Cömert and Dönmez (2018). It has 9 five-point Likert style items and unidimensional. The reliability coefficient calculated with the data collected in this study was  $\alpha = 0.86$ . One of the items is "I can't finish any job." The Managerial

Resourcefulness Scale was developed by Kanungo and Menon (2004) and adapted to Turkish by Ersözlü (2012). It has 15 five-point Likert style items and 3 dimensions: Task Focus (action-oriented competencies), Equanimity and Deliberation (emotional competencies), Perseverance (intellectual competencies). The reliability coefficient calculated with the data collected in this study was  $\alpha = 0.77$ . An example item is “When solving a problem, I make it relatively easy to concentrate on the task at hand, leaving my emotions aside.”

**Table 1.** Demographics of the school principals

		Frequency	Percentage
<b>Gender</b>	Male	274	91.3
	Female	26	8.7
<b>Branch</b>	Classroom	108	36.0
	Branch	192	64.0
<b>Education</b>	Bachelor’s	270	90.0
	Graduate	30	10.0
<b>Location</b>	Rural	66	22.0
	County	166	55.3
	City center	68	22.7
<b>Seniority (years)</b>	1-5	47	15.9
	6-10	56	18.9
	11-15	67	22.6
	16-20	59	19.9
	21-40	67	22.6

## Results

The mean, standard deviation, kurtosis, and skewness statistics of the scales were presented in Table 2. Since kurtosis and skewness values are near to zero, except for the Task Focus dimension of the Managerial Resourcefulness Scale, except for task focus all the dimensions are close to the normal distribution. All the scales are in five-point Likert style, so a mean closer to 5 represents a high level of related variable, and a mean closer to 1 represents a low level. School principals' procrastination level is high (Mean=4.33, SD=0.45). They perceive little workload (Mean=2.49, SD=0.75). The dimensions of the Managerial Resourcefulness Scale have below-average means. Therefore, it can be implied that school principals do not have satisfactory levels of managerial resourcefulness.

**Table 2.** The statistics of the scales

	Mean	SD	Kurtosis	Skewness
Procrastination	4.33	0.45	-0.90	1.42
Workload	2.49	0.75	0.45	-0.16
Task Focus	1.95	0.60	1.20	3.22
Equanimity and Deliberation	2.91	0.63	0.06	0.38
Perseverance	2.06	0.72	0.70	0.67

The relationships between school principals' procrastination, workloads, and managerial resourcefulness were calculated using Pearson correlation estimation. The results can be seen in Table 3. All the correlations between dimensions are statistically significant ( $p < 0.05$ ) but



weak ( $r < 0.50$ ). School principals' procrastination and workload levels are correlated negatively ( $r = -0.39$ ,  $p < 0.001$ ).

**Table 3.** Correlation matrix

	Workload	Task Focus	Equanimity and Deliberation	Perseverance
Procrastination	-0.39**	-0.34**	-0.15*	-0.29**
Workload		0.46**	0.34**	0.43**

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.001$

In the sub-dimension of task focus, a difference was found according to gender ( $U = 2604$ ,  $p < 0.05$ ). It was determined that males (Mean=1.97, SD=0.61) were more task-oriented than females (Mean=1.71, SD=0.46). No difference was determined according to branch, education, location, and seniority.

## Discussion

With the findings of the research, several conclusions can be drawn. Firstly, it has been seen that procrastination behavior has been high among school principals. Therefore, it can be inferred that school principals tend to procrastinate in beginning, completing, or maintaining their tasks. This result confirmed the results found in previous studies (Odhiambo, 2001; Tirop, 2003) while inconsistent with one of the studies (Yavuz & Özdemir, 2003). However, previous contradicting research has focused on the perceived procrastination by the school managers. As is exemplified by the Cömert and Dönmez (2018) study, perceived procrastination by the school principals and teachers could show different results. In this study, the level of procrastination perceived by school principals was present. Secondly, principals reported little workload due to their position and roles in schools. Therefore, it can be inferred that school principals are not feeling their workload increasing due to their position and roles. This result is in contradiction with some of the previous research in the literature (Klocko & Wells, 2015; Beycioglu, Ugurlu, Abdurrezzak, 2018; Queen & Queen, 2004). However, it should be stated that previous research has examined the workload of school principals in total, whereas this research particularly put a focus on their workload due to their position and roles. Among these researches, only Klocko and Wells (2015) evaluated the principal's workload due to expectations on their role and found that principals responded with a "medium" level effect of their roles on their workload. Thirdly, in this research, principals indicated they are "rarely" task-oriented, "occasionally" cautious, and "rarely" dedicated in terms of their management resourcefulness qualities. These results confirm the previous researches on the management resourcefulness of the principals (Yavuz & Özdemir, 2013; Ugurlu, 2013; Cömert & Dönmez, 2018).

In terms of the relationship between these variables, it has been observed that as principals' workload and management resourcefulness increase, their procrastination levels diminish. Moreover, as the workload perceived by the school principals increases, the management resourcefulness of school principals also rises. Therefore, it can be concluded that as principals have higher management traits, they perceive their workload as higher, which enables them to procrastinate less. This conclusion is in contradiction with the research

conducted by Cömert and Dönmez (2018), as they observed a positive relationship between the workload of principals and their procrastination levels, and a negative relationship between the workload of principals and their task-oriented behavior. However, both researchers concluded that as task-oriented behavior increases and management resourcefulness increases, procrastination levels drop slightly.

The relationship between principals' procrastination, workload, and management resourcefulness has been researched by Cömert and Dönmez (2018). They have observed that procrastination levels among elementary and middle school principals to be perceived as "partly" by them, while principals agreed on the statements on their workload on a "medium-level." The research concluded by Cömert and Dönmez exhibited a positive relationship between the procrastination of the principals and their workload. Therefore, according to them, results show that as principals perceive a higher workload, they tend to procrastinate more as well. Cömert and Dönmez claim there is no balance between the tasks, powers, and responsibilities of principals, and this causes difficulties in time management for the school administrators. When principals believe they have too much work, they tend to show procrastination behaviors more frequently. In terms of principals' procrastination and management resourcefulness, Cömert and Dönmez observed a "medium" negative relationship. Therefore, as school principals were more task-oriented, they showed fewer procrastination behaviors. Moreover, a slight negative relationship was observed between the workload and task-oriented behavior of school principals. Therefore, as principals are more task-oriented, they perceive their workload as lower.

Yavuz and Özdemir (2013) researched the procrastination levels of elementary school principals. In this research, they could not find any significant differences among principals in terms of their gender, branch, or age in terms of procrastination behavior. However, this research showed results in which participant principals perceived their level of procrastination as seldom. Cömert and Dönmez (2019) found similar results in their research on school principals' perceived procrastination. All participant principals started the work related to students, staff, and education were not delayed in their respective schools. Principals pointed out the communication with higher authorities as to the possible reason for delays in performing their duties. However, when the same questions were asked to the teachers, they did not agree with the responses given by the school administrators. Most of the teachers in the research stated certain tasks in their school had been postponed due to the principals. In the research, it has been observed that in the same schools, administrators did not report delays in performance in their duties, except unforeseeable events, whereas teachers reported regular delays from their principals. Cömert and Dönmez's research exhibited the difference between school principals and teachers on perceived procrastination in schools.

The last implication that can be made about the relationship between school principals' procrastination, concerns the workload associated with their position and roles and management resourcefulness according to gender, branch, education level, location, and length of service. In the literature, no difference has been found according to the branch, education level, location, and length of service. In terms of gender, conflicting results have been acquired as some researchers found no difference in terms of gender in procrastination (Yavuz & Özdemir, 2013), while some found women to procrastinate less than men (Dönmez & Cömert). Moreover, on

being task-oriented, this research has observed that school principals who are men are more task-oriented than women. This conclusion has been confirmed by the studies in the literature (Eagly & Johnson, 1990; Aykan, 2004); however, the reasoning for women being less task-oriented has been challenged by some scholars (Durmuş, 2001). It should be stated that as the number of women school principals who were available to conclude the research was significantly lower than the male counterparts, 8.7%, and 91.3% respectively, future research on the different results according to gender in terms of school principals should be researched further.

## Conclusion

As a behavior, procrastination has long been interrogated. However, it is not until recently that the issue of procrastination has been more firmly conceptualized. These conceptualizations have allowed researchers to interrogate procrastination as a behavior found in many institutions, including education. Previous research found that an increase in workload and management styles that emphasize resourcefulness factor into procrastination behavior. This study accounted for the interaction between these two factors and found that resourceful management styles prevented principals' from feeling overwhelmed by their workload and meant that they were less likely to procrastinate.

## References

- Aykan, E. (2004). Kayseri'de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 213–224.
- Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T., & Abdurrezzak, S. (2018). Research of principals and teachers' views on principals' procrastination behaviors of school work. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 45, 68-85.
- Cheng, Y. C. (1991), Leadership style of principals and organizational process in secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 29(2).
- Cömert, M., & Dönmez, B. (2018). Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1-18.
- Cömert, D., & Dönmez, B. (2019). A qualitative study on the perceptions of administrators and teachers on procrastination behavior and workload of school administrators. *Journal of Education and Training Studies*, 7(2).
- Durmuş, E. A. (2001). Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki farklılıklar: Türkiye'de seçilmiş bir grup yönetici üzerine bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-İşletme Anabilim Dalı*, Antalya.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *CHIP Documents*. Paper 11. retrieved from; [http://digitalcommons.uconn.edu/chip\\_docs/11](http://digitalcommons.uconn.edu/chip_docs/11)
- Ersöz, A. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York, NY, USA: Plenum Press.
- Foster, J. F. (2007). Procrastination and perfectionism: connections, understandings, and control. *Gifted. Education International*, 23(3), 264-272.
- Galue, A. J. (1990). *Perceived job ambiguity, predisposition to procrastinate work related information and experience: an investigation of procrastination behavior at work*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Tulane-Ottawa, Ontario.
- Johnson, E. M., Green, K. E., & Kluever, R. C. (2000). Psychometric characteristics of the revised procrastination inventory. *Research in Higher Education*, 41(2), 269–279.
- Kanungo, R. N., & Menon, T. (2004). Managerial resourcefulness: The construct and its measurement. *Journal of Entrepreneurship*, 13(2), 129-152.
- Klocko, B. A., & Wells, C. M. (2015). Workload pressures of principals: A focus on renewal, support, and mindfulness. *NASSP Bulletin*, 99(4), 332–355.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 483-494.
- MEB. (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2019/20*. Ankara: MEB.
- Noran, F. Y. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning. *Challenges for K-Economy*.
- Nkwoh, B. (2011). Analysis of administrative roles of principals in private secondary schools in Aba education zone of Abia state. *Journal of Educational Administration* 2(1), 33-41.
- Odhiambo, J.P. (2001). *Factors Inhibiting Boards of Governors' Management of Public Secondary Schools in Kapseret and Kesses Divisions of Uasin Gishu District*. Unpublished: M. Ed. Thesis, University of Nairobi.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Queen, J. A., & Queen, P. S. (2004). *The Frazzled Principal's Wellness Plan: reclaiming my time, managing stress, and creating a healthy life style*. Corwin Publisher, 90 – 93.
- Rajbhandari, M., Rajbhandari, S., & Loock, C. (2016). Relations- and task-oriented behaviour of school leaders. *South African Journal of Childhood Education*. 6. 1-10.
- Reilly, M. D. (1982). Working wives and convenience consumption. *Journal of Consumer Research*, 8, 407-418.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 30-49.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

- Tirop, C. (2003). *A study of factors influencing time management practices among public secondary school principals in Uasin Gishu District*. [Master's thesis, University of Nairobi].
- Uğurlu, C. T. (2013). Effects of decision making styles of school administration on general procrastination behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 253 – 272.
- West, D. L., Peck, C. M., Reitzug, U. C., & Crane, E. A. (2014). Accountability, autonomy, and stress: Principal responses to superintendent change in a large US urban school district. *School Leadership & Management*, 34, 372-391.
- Yavuz, M., & Özdemir, O. S. (2013). An analysis of primary school principals and teachers' general procrastination tendency and thinking styles. In Vopava, J., Kratochvil, R., & Doua, V. (Eds.) *Proceedings of IAC-EteL-213*. (pp. 43- 60). MAC Prague Consulting Ltd.

## Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Betül KIRHALLI GÖK<sup>1</sup> & Mehmet Zeki ILGAR<sup>2</sup>

### ÖZ

Bu çalışmada okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin ve aileden algıladıkları sosyal destek algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel/ resmi okullarda görevli okul yöneticilerinden toplanmıştır. Tarama modelinde desenlenen betimsel araştırmada Otantik Liderlik Ölçeği, Algılanan Aile Desteği Ölçeği ve Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları kolayda örnekleme yoluyla 44'ü kadın 131'i erkek olmak üzere toplam 175 yöneticiden oluşmuştur.

Araştırma sonucunda otantik liderlik ve aileden algılanan sosyal destek algısı ile cinsiyet, yaş, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi, kurum kıdemi ve eğitim durumları değişkenleri ile aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. Aileden algılanan sosyal destek algısı ile cinsiyet değişkeni arasında ise anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre ailelerinden aldıkları sosyal destek algısı arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda kadın yöneticilerin aile desteği erkek yöneticilerden yüksektir denebilir. Bu bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin aile desteğini almaları konusunda bilgilendirilmeleri önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticisi, Otantik Liderlik, Aile Desteği

### Examining the Authentic Leadership Levels of School Administrators and Perceived Social Support Perceptions from the Family in Terms of Some Variables

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the authentic leadership levels of school administrators and their perception of social support from the family in terms of various variables. The research data were collected from school administrators working in private / public schools affiliated to the Ministry of National Education within the boundaries of Küçükçekmece district of Istanbul province. Authentic Leadership Scale, Perceived Family Support Scale and Personal Information Form were used in the descriptive research designed in the survey

<sup>1</sup> Sınıf Öğretmeni, Uşak Sivaslı Yayalar İlkokulu btlkirhalligok64@gmail.com

<sup>2</sup>DrÖğr. Üyesi, Biruni Üniversitesi zilgar@biruni.edu.tr.

\* Bu makale Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Zeki ILGAR'ın danışmanlığında Betül KIRHALLI GÖK'ün yazarlığında 2015 yılında yapılan "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeylerinin Yaşam Doyumları ile Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

model. The participants of the study consisted of a total of 175 managers, 44 women and 131 men, through convenience sampling.

As a result of the research, no significant difference was found between the authentic leadership and perceived social support perception from the family and the variables of gender, age, working year, management seniority, corporate seniority and educational status. A significant relationship was found between the perception of perceived social support from the family and the gender variable. In the study, it was revealed that there is a significant difference between the perception of social support that female school administrators receive from their families compared to male school administrators. In this case, it can be said that the family support of female managers is higher than male managers. In line with these findings, it may be suggested that school administrators should be informed about family support.

**Keywords:** School Administrator, Authentic Leadership, Family Support

## GİRİŞ

Bireyin hayatında aileden sonra en etkili kurum olan okullar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarda gelişimi, değişimi ve ilerlemesine formal anlamda ön ayak olmaktadır. Okulların etkili olmaları için de liderlik özelliğine sahip kişiler tarafından yönetiliyor olmaları önemli görünmektedir.

Formal eğitim kurumu olarak okullar gerçekleştirdikleri etkinliklerle nitelikli üretimin, akılcı tüketimin, gelişmenin, uygarca ve birlik içinde yaşamanın, huzur ve güvenin vazgeçilmez unsuru olan nitelikli bireyi yetiştirmenin temel aracıdır. Okulların bir ülke için yaşamsal önemi olan işlevlerini istenilen biçimde yerine getirebilmeleri onların iyi yönetilmelerine bağlıdır (Gümüşeli, 2002).

Aydın'a göre (1994) okul yöneticisi; eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan eğitim örgütünün yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir. Okul yöneticilerinin okula kaynak sağlaması, bu kaynakların etkin kullanımı, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü etkinlikler için karar alınması, planlanması, uygulanması, denetlenmesi ve değerlendirilmesi, okulda personel arasında işbirliği, eşgüdüm ve iletişim için gerekli ortamın hazırlanması ve ortaya çıkan sorunların çözümlenmesi gibi çeşitli görevleri bulunmaktadır (Can, 2011).

Okul yönetiminin temeli; okul müdürü ve müdür yardımcılarıdır. Okul müdürü başta olmak üzere yeri geldiğinde okul müdür yardımcılarının okul ortamındaki veli-öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu etkileşiminde ve iletişimde önemli bir role sahip olduğu unutulmamalıdır. Okulların yönetiminde okul müdürü ve okul müdür yardımcılarının yanı sıra okul aile birliğinin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin, memurun ve hizmetlinin de payı büyüktür. Okul bu paydaşlar ile ayrılmaz bir bütündür.

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Eğitimin başarıya ulaşması okulların başarısına, okulların başarısı da okuldaki en etkin kişi olan okul müdürüne bağlıdır. Diğer bir deyişle nerede başarılı bir okul varsa orada başarılı bir okul müdürü vardır. Dolayısıyla okulların başarıya ulaşmasında birinci sorumlu okul müdürüdür ( Helvacı, 2011).

George (2003), liderlik ve özelliklerine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmaların sonucunda liderliğin, otantiklikle başlayıp bittiğini savunmakta ve otantik liderliği, ‘kendi olmak’ şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Keser, 2013). Otantik lider kendi olabilmeyi başarabilirse başkalarını da etkileyebilme ve kendini gerçekleştirebilme düzeyine erişecektir. Kendisi gibi olma ve davranma otantikliğin temelini oluşturur. Otantik lider, başkalarının etkisi altında kalmadan özgün düşünen, isabetli kararlar veren, farklılıkları önemseyen, yeniliğe açık liderdir.

Bir başka tanıma göre otantik lider, nasıl düşündüğünün farkında olan, diğer insanlar tarafından kendinin ve başkalarının değerleri, ahlaki bakış açıları, bilgileri ve güçlerinden haberdar olarak algılanan, faaliyette bulunduğu şartları bilen, kendine güvenen, umutlu, esnek, iyimser ve yüksek ahlaki karaktere sahip olan kişidir (Avolio vd. 2004; akt. Gül ve Alacalar 2014).

Otantik liderliğin kendine özgü belli başlı bileşenleri vardır. Bunlar; öz farkındalık, bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, ilişkisel şeffaflıktır. Öz farkındalık bileşeni; kişinin sahip olduğu güdülerin, duyguların arzuların ve kendiyile alakalı bilginin farkında olması ve tüm bunlara güvenmesi ile ilgili olup bireyin güçlü ve zayıf yönlerini, duygularını karakteristik özelliklerini, ihtiyaçlarını ve değer yargılarını kapsamaktadır (Kernis, 2003; akt. Yaşbay, 2011).

Otantik lideri diğer liderlik türlerinden farklı kılan unsurlar kendini iyi tanıması, iyi ve kötü tüm özelliklerinin bilincinde olarak hareket etmesi, öz eleştiri yapabilmesi ve aldığı kararlarda adil, cesur ve doğru bir tavır ortaya koymasıdır. Öz farkındalık; kişinin benzersiz değerlerini, kimliğini, duygularını, hedeflerini, bilgisini, yeteneklerini ve kapasitesini çoğu zaman dışsal olaylarla tetiklenerek ifade etmesi sürecidir (Gardner ve diğ., 2005; akt. Yaşbay, 2011).

Özetle ifade etmek gerekirse otantik lider; tam anlamıyla kendi olan, düşünceleri ve yaptığı davranışları birbiriyle tutarlı olan ve aynı zamanda kendini ve başkalarını da düşünerek hareket eden kişidir. Otantik liderler farklılık ve farkındalık yaratan, her zaman yeniliğe açık olan, değişimi kabullenen, sürekli araştırma ve merak duygusu taşıyan bireylerdir.

Sosyal destek; ‘kişinin güvенеbileceği ilişkiler yoluyla, sosyal kaynaklardan yararlanabilme derecesidir’(Johnson ve Saranson,1979 )şeklinde tanımlanmaktadır. Yaptığı araştırmalarında sosyal desteğin ruh sağlığına olan etkisi üzerinde duran Soriaş (1988) ‘İnsan, eş, evlat, ebeveyn, arkadaş ya da komşu gibi roller üstlendiği farklı yaşantılar içinde seviliyor, değerli bulunuyor, gerektiğinde yardım görüyorsa, kendini o denli mutlu hisseder. Eğer sosyal ilişkileri yetersiz ise ruhsal hastalık geliştirme riskini artıran anksiyete ve değersizlik duyguları sık yaşanır.’ diyerek sosyal desteğin önemini vurgulamıştır (Ünal ve Şahin, 2013). Cobb’a (1976) göre ‘sosyal destek bilgidir. Bu bilgi kişinin, bakıldığına ve sevildiğine, saygı duyulduğuna, bir ilişkiler ağına ait olduğuna ve karşılıklı yükümlülükleri olduğuna inanmasına neden olan bilgidir (Köse, 2006).



Sosyal desteğin temelinde insan ilişkileri yatmaktadır. İnsan ilişkileri ne kadar olumlu yönde ilerlerse bireyin sosyal bağları kuvvetlenir ve bireyin kendine olan inancı ve cesareti artar. Böylece bireyin toplumdan aldığı destek de artmış olur.

Günümüzde sosyal destek, her insanın olay ve olguları algılayış biçimi farklılık gösterdiğinden dolayı çok boyutlu hal kazanmıştır. Son yıllarda sosyal destek kavramından ziyade algılanan sosyal destek kavramı ön plana çıkmaktadır. Sosyal destek kavramının pek çok tanımı olduğu gibi algılanan sosyal destek kavramının da farklı tanımları yapılmıştır. Pek çok araştırmacıya göre sosyal desteğin kendisi değil algılanış ve yorumlanış biçimi ruh sağlığı üzerinde etkilidir (Ünüvar, 2003).

Kef'e (1997; akt. Altay, 2007) göre algılanan sosyal destek kişiler arası bağların niteliği ve varlığının bilişsel değerlendirmesidir. Kişiler ailelerinden, arkadaşlarından ya da hayatlarında önemli noktaya koydukları özel kişilerden aldıkları sosyal destekler sayesinde karşılaştıkları sorunlara karşı daha güçlü durabilmektedir.

Temel sosyal ihtiyaçlar bilindiği gibi sevgi, saygı ya da kabul görme, ait olma, kimlik ve güvenliği kapsamaktadır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek bu ihtiyaçların karşılanması amacıyla girilen karşılıklı etkileşimlerdir. Sosyal destek ile ilgili çoğu tanım duygu, onaylama ve yardım temel öğelerinden bir ya da daha fazlasını içine alan etkileşimler olarak alınmaktadır. Bu temel öğeler bir yandan duygusal ve duyuşsal diğer yandan araçsal, somut ya da bilgisel olarak tanımlanmaktadır (Antonucci, 1997; akt. Sadık, 2014).

Toplumsal sistemin en küçük birimi olan aile, bireylerin davranışlarının şekillendiği en önemli sosyal kurumlardan birisidir. Ait olma gereksinimiyle doğan her birey, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, değer verdiği gruplar tarafından kabul görme beklentisi içerisinde. Bireye bir gruba üye olduğu bilincini aşıl原因an aile kurumu aynı zamanda sosyal açıdan kabul edilmiş davranış biçimlerini geliştirmesi için bireye rehberlik etmektedir (Kızmaz, 2006).

Sosyal desteğin temelinde; insan, eş, evlat, anne, baba, kardeş, arkadaş, akraba, aile kavramları ön plana çıkmaktadır. Bunlardan her birinin bireye verdiği değer ve destek bireyin gücüne güç katar. Bu güç beraberinde yetenek, istek, mutluluk, haz alma, beceri ve başarıyı getirir. Kişi, kendisine manevi desteğini esirgemeyecek sevdiklerinin yanında olmasını ister. Böylece insan öncelikle psikolojik açıdan sevgi ve saygının doyumuna ulaşır. Kendisini yalnız hissetmez ve her zaman ona destek olan sevdiklerinin olduğunun bilincindedir. Temel sosyal ihtiyaçları karşılanan bireyin böylece işine verdiği önem artar ve beraberinde başarı gelir.

Yapılan literatür taraması sonucunda; yöneticilerde otantik liderlik ile aileden algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu açıdan önemlidir ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin otantik liderlik özelliklerinin ve aileden algıladıkları desteğin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi gibi demografik değişkenler açısından incelenmesi okullara yöneticilerin eğitimi açısından önem kazanmaktadır. Bu araştırmadan

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

elde edilen sonuçlarla yöneticilerin otantik liderlik özelliklerinin ve ailelerinden algıladıkları sosyal destek algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi açısından incelenerek eğitim ve psikoloji alanında yeni ve farklı düşüncelerin ve araştırmaların ortaya çıkmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile aileden algılanan sosyal destek algısının bazı değişkenler açısından incelenmesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik özellikleriyle cinsiyet, yaş, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi, kurum kıdemi ve eğitim durumu arasında anlamlı fark var mıdır?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin ailelerinden algıladıkları sosyal destek algıları ile cinsiyet, yaş, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi, kurum kıdemi ve eğitim durumu arasında anlamlı fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ve aileden algılanan sosyal destek algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

### Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Avrupa yakası Küçükçekmece ilçesi sınırlarında bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi/ özel tüm okullar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ili Avrupa yakası Küçükçekmece ilçesi sınırları içerisinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi/ özel tüm ilkokul ve ortaokullardaki 175 yönetici oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için okul yöneticilerine uygulanmak üzere iki kısımdan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci kısmında kişisel bilgi formu; ikinci kısmını Otantik Liderlik Ölçeği, Algılanan Aile Desteği Ölçeği oluşturmaktadır. Otantik Liderlik Ölçeğinde 16, Algılanan Aile Desteği Ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır.

### 1. Otantik Liderlik Ölçeği

Orijinal ölçek İngilizcedir. Otantik liderlik ölçeği 16 maddelik, 5'li Likert tarzında (1-Hiçbir zaman, 5-Her zaman) hazırlanmıştır. Ölçek; 4 boyutlu bir yapıdadır. Otantik Liderlik Ölçeği toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öz-farkındalık, önyargısız değerlendirme, ilişkisel şeffaflık, etik alt

boyutlarından oluşmaktadır. 1, 2, 3 ve 4. maddeler öz-farkındalık; 5, 6 ve 7. maddeler önyargısız değerlendirme; 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler ilişkisel şeffaflık ve 13, 14, 15 ve 16. maddeler etik alt boyutlarıyla ilgilidir. Ölçekte yer alan ifadeler şiddet derecelerine göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden bir tanesinin seçilerek yanıtlanmasını gerektirmektedir.

Tabak ve arkadaşları (2010: 699-706) tarafından otantik liderlik ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayıları dört ayrı boyut için hesaplanmış ve ilişkilerde şeffaflık (.81); içselleştirilmiş ahlak anlayışı (.78); bilgiyi dengeli değerlendirme (.78); ve öz farkındalık (.89) olarak tespit edilmiştir. Tüm ölçeğin güvenirlik değeri,  $u = 0,91$  olarak hesaplanmıştır.

## **2. Algılanan Aile Desteği Ölçeği (AADÖ)**

Yöneticilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyini saptamada, Procidona ve Heller (1983) tarafından geliştirilmiş olan, Eskin (1993) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASD - AL) kullanılmıştır. Ölçekte "Evet", "Hayır" ve "Bilmiyorum" cevap seçeneklerinden birini işaretleyerek, cevap verilecek 20 madde bulunmaktadır. Algılanan sosyal desteği gösteren tepki her madde için + 1 olarak puanlanmıştır. Puanlar 0-20 arasında değişmektedir. Bilmiyorum seçeneğine puan verilmemektedir (Eskin 1993, Güçray 1998). Eskin (1993) aileden algılanan sosyal destek ölçeğinin Cronbach's Alfa katsayısını .85 olarak saptamıştır. Bu çalışmada aileden algılanan sosyal destek ölçeğinin Cronbach's Alfa katsayısı .76 bulunmuştur.

## **3. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada İlköğretim Okulu yöneticilerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından düzenlenen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

## **Verilerin Çözümlemesi**

Elde edilen verilerin analizi SPSS 20 programında yapılmıştır. Verilerin dağılımının normal olup olmadığını anlamak için Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki farkın belirlenmesinde t testi ve Varyans Analizi (Anova), Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis ve Spearman Sıra Farkları testi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarını doldurarak geri dönüş yapan yöneticilere ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1 Demografik değişkenler Tablosu

		F	%
Cinsiyet	Erkek	131	25,1
	Kadın	44	74,9
Yaş	20-30	21	12,0
	31-40	75	42,9
	41-50	57	32,6
	51+	22	12,6
Çalışma Yılı	1-5	6	3,4
	6-10	42	24,0
	11-15	40	22,9
	16-20	27	15,4
	21+	60	34,3
Yöneticilik Kıdemi	1-5	80	45,7
	6-10	32	18,3
	11-15	23	13,1
	16-20	16	9,1
	21+	24	13,7
Kurum Kıdemi	1-5	141	80,6
	6-10	30	17,1
	11-15	2	1,1
	16-20	1	0,6
	21+	1	0,6
Eğitim Durumu	Ön Lisans	11	6,3
	Lisans	117	66,9
	Yüksek Lisans	47	26,9
<b>Toplam</b>		<b>175</b>	<b>100</b>

## BULGULAR

### Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ile Cinsiyete İlişkin Bulgular

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ve cinsiyetleri arasındaki farkı t testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

*Tablo 2 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özellikleri ile Cinsiyetleri Arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t testi Tablosu*

		F	Anlamlılık	T	Df	Ortalama Fark	Std. Hata
Otantik Liderlik	Varyansların Eşitliği	,359	,072	-1,808	173	-,11073	,06124
	Varyansların Eşitsizliği		,085	-1,745	69,766	-,11073	,06345

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi yöneticilerin Otantik Liderlik Özellikleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Bu bulgular cinsiyet değişkeninin otantik liderlik düzeyi üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Yöneticilerin farklı cinsiyetlerde olmalarının otantik liderlik düzeyleri açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

*Tablo 3 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özelliklerinin Cinsiyete Bağlı Olarak Değişimi Tablosu*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Otantik Liderlik	Kadın	44	4,0682	,37032	,05583
	Erkek	131	4,1789	,34502	,03014

*test*

Okul Yöneticilerinin cinsiyetlere göre Otantik Liderlik ortalamaları Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması 4,0682, erkek okul yöneticilerinin ise 4,1789 olarak bulunmuştur.

### **Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ve Yaşlarına İlişkin Bulgular**

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ve yaşları arasındaki fark Anova testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

*Tablo 4 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özellikleri ile Yaşları Arasındaki Farkı Gösteren Varyans Analizi Tablosu (Anova)*

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Otantik Liderlik	Gruplar Arası	,364	3	,121	,814	,488
	Grup İçi	25,512	171	,149		
	Toplam	25,876	174			

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Otantik Liderlik Özellikleri ile yaş faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular yaş değişkeninin otantik liderlik düzeyi üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı cinsiyetlerde olmalarının otantik liderlik düzeyleri açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

### **Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ve Çalışma Yılları Değişkenine İlişkin Bulgular**

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ve Çalışma yılları arasındaki fark Anova testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

*Tablo 5 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özellikleri ile Çalışma Yılları Arasındaki İlişki(ANOVA)*

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Otantik Liderlik	GruplarArası	,286	4	,072	,475	,754
	Grup İçi	25,590	170	,151		
	Toplam	25,876	174			

Tablodan da anlaşıldığı gibi Okul yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ile Çalışma Yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular çalışma yılları değişkeninin otantik liderlik düzeyi üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı çalışma yıllarına sahip olmalarının otantik liderlik düzeyleri açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

### **Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ile Yöneticilik Kıdemlerine İlişkin Bulgular**

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ve yöneticilik kıdemleri arasındaki fark Anova testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

*Tablo 6 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özellikleri ile Yöneticilik Kıdemleri Arasındaki İlişki Tablosu (ANOVA)*

		Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Otantik Liderlik	GruplarArası	1,060	4	,265		,128
	Grup İçi	24,816	170	,146	1,816	
	Toplam	25,876	174			

Otantik Liderlik Özellikleri ile yöneticilik kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

### Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ile Kurum Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ve kurum kıdemleri arasındaki fark Anova testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özellikleri ile Kurum Kıdemleri Arasındaki Fark(ANOVA)

		Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Otantik Liderlik	Gruplar Arası	,183	4	,046	,303	,875
	Grup İçi	25,693	170	,151		
	Toplam	25,876	174			

Otantik Liderlik Özellikleri ile kurum kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular kurum kıdemleri değişkeninin otantik liderlik düzeyi üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı kurum kıdemlerine sahip olmalarının otantik liderlik düzeyleri açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin kurum kıdemlerine göre Otantik Liderlik ortalamaları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özelliklerinin Kurum Kıdemlerine Bağlı Olarak Değişim(ANOVA)

	Yıl	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Otantik Liderlik	1-5	141	4,1494	,38067	,03206
	6-10	30	4,2021	,42220	,07708
	11-15	2	4,3438	,48614	,34375
	16-20	1	4,3750	.	.
	21+	1	4,1250	.	.
	Toplam	175	4,1618	,38564	,02915

Buna göre 1-5 yıl arası kurum kıdemine sahip okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması 4,1494, 6-10 yıl arası kurum kıdemine sahip okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması 4,2021, 11-15 yıl arası kurum kıdemine sahip okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması 4,3438, 16-20 yıl arası kurum kıdemine sahip okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması ise 4,3750, 21 ve yukarısı yılda kurum kıdemine sahip okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması ise 4,1250 olarak bulunmuştur.

### Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ile Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Özellikleri ve eğitim durumları arasındaki ilişki Anova testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

*Tablo 9 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özellikleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişki Tablosu(ANOVA)*

		Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Otantik Liderlik	Gruplar Arası	,471	2	,235		,206
	Grup İçi	25,406	172	,148	1,594	
	Toplam	25,876	174			

Otantik Liderlik Özellikleri ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular eğitim durumu değişkeninin otantik liderlik düzeyi üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı eğitim durumlarına sahip olmalarının otantik liderlik düzeyleri açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin eğitim durumlarına göre Otantik Liderlik ortalamaları Tablo 10’da sunulmuştur.

*Tablo 10 Okul Yöneticilerin Otantik Liderlik Özelliklerinin Eğitim Durumlarına Bağlı Olarak Değişimi (ANOVA) Bağlı Olarak Değişimi Tablosu(ANOVA)*

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Otantik Liderlik	Ön lisans	11	4,2727	,39059	,11777
	Lisans	117	4,1261	,33315	,03080
	Yüksek lisans	47	4,2247	,48912	,07135
	Toplam	175	4,1618	,38564	,02915

Tablo 10’a göre, ön lisans mezunu okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması 4,2727, lisans mezunu okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması 4,1261, yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin otantik liderlik ortalaması ise 4,2247 olarak bulunmuştur.



### Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algısı ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin aileden algılanan sosyal destek algısı ve cinsiyetleri arasındaki fark Mann-Whitney U testi yardımıyla sınınmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

*Tablo11 Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ile Cinsiyetleri Arasındaki Fark Tablosu*

N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	Mann-Whitney U	Z	Anlamlılık
				2231,500	-2,248 ,025
Kadın	44	102,78	4522,50		
Erkek	131	83,03	10877,50		
Toplam	175				

Yöneticilerin aileden algılanan sosyal destek algısı ve cinsiyetleri arasındaki istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur(  $p<0,05$ ). Tablo 11’deki veriler incelendiğinde kadın okul yöneticilerinin aileden algıladıkları sosyal destek algısının(102,78) erkek yöneticilerden(83,03) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

### Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algısı ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul Yöneticilerinin aileden algılanan sosyal destek algıları ve yaşları arasındaki fark Kruskal-Wallis testi yardımıyla sınınmış ve analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

*Tablo 12 Okul Yöneticilerin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ile Yaşları Arasındaki Fark Tablosu (Kruskal-Wallis)*

	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Anlamlılık
20-30	21	93,24		
31-40	75	88,81	,930	,818
41-50	57	88,42		
51+	22	79,14		
Toplam	175			

Yöneticilerin aileden algılanan sosyal destek algıları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular yaşların aileden algılanan sosyal destek algıları üzerinde

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi  
farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı yaşlara sahip olmalarının aileden algılanan sosyal destek algıları açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

### **Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algısı ile Çalışma Yılları Değişkenine İlişkin Bulgular**

Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ve çalışma yılları arasındaki fark Kruskal-Wallis testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

*Tablo 13 Okul Yöneticilerin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ile Çalışma Yılları Arasındaki İlişki Tablosu (Kruskal-Wallis)*

	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Anlamlılık
1-5	6	64,17		
6-10	42	90,80		
11-15	40	87,84	3,049	,550
16-20	27	98,48		
21+	60	83,82		
Toplam	175			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ile çalışma yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular çalışma yıllarının aileden algılanan sosyal destek algıları üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı çalışma yıllarına sahip olmalarının aileden algılanan sosyal destek algıları açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

### **Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algısı ile Yöneticilik Kıdemleri Değişkenine İlişkin Bulgular**

Okul Yöneticilerinin aileden algılanan sosyal destek algıları ve yöneticilik kıdemleri arasındaki ilişki Kruskal-Wallis testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

*Tablo 14 Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ile Yöneticilik Kıdemleri Arasındaki Fark Tablosu (Kruskal-Wallis)*

	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Anlamlılık
1-5	80	91,19		
6-10	32	88,16		
11-15	23	79,96	2,640	,620
16-20	16	98,78		
21+	24	77,69		
<b>Toplam</b>	<b>175</b>			

Aileden algılanan sosyal destek algıları ile yöneticilik kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular yöneticilik kıdemlerinin aileden algılanan sosyal destek algıları üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı yöneticilik kıdemlerine sahip olmalarının aileden algılanan sosyal destek algıları açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

#### **Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algısı ile Kurum Kıdemleri Değişkenine İlişkin Bulgular**

Okul Yöneticilerinin aileden algılanan sosyal destek algıları ve kurum kıdemleri arasındaki ilişki Kruskal-Wallis testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

*Tablo 15 Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ile Kurum Kıdemleri Arasındaki Fark Tablosu (Kruskal-Wallis)*

	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Anlamlılık
1-5	141	87,44		
6-10	30	92,32		
11-15	2	45,75		,681
16-20	1	82,00	2,301	
21+	1	128,50		
<b>Toplam</b>				

Aileden algılanan sosyal destek algıları ile kurum kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular kurum kıdemlerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı kurum

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

kıdemlerine sahip olmalarının Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

### **Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algısı ile Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin Bulgular**

Okul Yöneticilerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ve eğitim durumları arasındaki fark Kruskal-Wallis testi yardımıyla sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

*Tablo 16 Okul Yöneticilerin Aileden Algılanan Sosyal Destek Algıları ile Eğitim Durumları Arasındaki Fark (Kruskal-Wallis)*

	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Anlamlılık
Önlisans	11	90,00		
Lisans	117	89,97	,729	,694
Yüksek lisans	47	82,63		
Toplam	175			

Aileden algılanan sosyal destek algıları ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular eğitim durumlarının aileden algılanan sosyal destek algıları üzerinde farklılaşmalara neden olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklı eğitim durumlarına sahip olmalarının aileden algılanan sosyal destek algıları açısından farklılaşmalara neden olmadığı söylenebilir.

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmada elde edilen bulgular okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile cinsiyet, yaş, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi, kurum kıdemi ve eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymasına karşın alan yazında benzer ve farklı bulgular da görülmektedir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Taşan (2015) okul yöneticileri ile yapmış olduğu çalışmada cinsiyetin ve yaşın otantik liderlik düzeylerine etkisinin bulunmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmanın bulgularının aksine Kicir ve Paşaoğlu (2014) dekanlar üzerinde yapmış olduğu otantik liderlik çalışmada kadınların otantik liderliğe daha yatkın olduğunu; Akıncı (2016)kadın okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yapmış olduğu çalışmada cinsiyet, yaş, kıdem, sektör değişkenlerinin otantik liderlik özelliklerini etkilediğini; Çelik ve Sünbül (2008) çalışmalarında cinsiyetin otantik liderlik algısını etkilediğini tespit etmişlerdir.

Araştırmada okul yöneticilerinin aileden algıladıkları sosyal destek algısı ile yaş, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi, kurum kıdemi ve eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamış; cinsiyetin anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Alan yazın taramasında sosyal destek ve cinsiyet ilişkisini ele

alan çalışmaların bir kısmında cinsiyet ile sosyal destek arasında fark bulunmazken (Şimşek, 2010; Uzman, 2002); bazı araştırmalarda bu araştırmanın bulgularını destekleyecek şekilde bulgulara ulaşılmış (Bayram, 1999; Güngör, 1996) kadınların, erkeklere oranla daha çok sosyal destek aldıkları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri; belli başlı kurallara bağlı, yönetmeyi bilen, devamlılığı sağlayan, tekrar eden, söylediklerinin ve yaptıklarının doğru olduğunu iddia eden birey iken; liderler ise; kurallar yerine kişilerin mutluluğu, iyiliği için çabalayan, araştıran, sorgulayan, merak duygusu sürekli olan, yenilikçi, geliştirici bireylerdir.

Okul yöneticisi liderlik özelliklerini ortaya koyabildiği ve uygulayabildiği zaman; okulda mutluluğun, huzurun, sevgi ve saygının devamlılığını ve de başarılı bir ortamın sürekliliğini sağlayabilecektir. Otantik liderlerin; kendine özgü, kendi olabilen, farklı, değişime ve yeniliğe açık, planlı ve programlı çalışabilen, esnek, gerçekçi, samimi, içten oldukları karşımıza çıkmaktadır. Otantik liderler daima kendi olabilen yapmacılıktan uzak kişilerdir.

Doğumdan ölüme kadar uzanan süreçte aile kişinin hayatında önemli bir etkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin de okul dışında yaşamlarını sürdürdükleri birer aileleri vardır. Aile içerisindeki her birey birbiri ile etkileşim ve iletişim halindedir. Aile içinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumların Okul yöneticilerinin iş yaşamına etki ettiği düşünülürse okul yöneticileri için aile desteğinin de önemi büyüktür. Bu kapsamda aile ortamında okul yöneticilerinin yeterli derecede aile desteği alması okul ortamında başarılı bir liderlik sürecine katkı sağlayacaktır.

### **Sonuçlar**

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile cinsiyet, yaş, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi, kurum kıdemi ve eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin aileden algıladıkları sosyal destek algısı ile yaş, çalışma yılı, yöneticilik kıdemi, kurum kıdemi ve eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat okul yöneticilerinin aileden algılanan sosyal destek algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni olarak bir değerlendirme yapılacak olursa kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine oranla ailelerinden aldıkları sosyal desteğin belirgin olarak fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Öneriler**

#### **Araştırma sonucuna göre aşağıda maddeler halinde sunulan önerilerde bulunulabilir:**

1. Okul Yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine etki eden faktörlerin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmada demografik değişkenlerin sayısı artırılarak farklı araştırmalar yapılabilir.
2. Okul yöneticilerinin aileden algılanan sosyal destek algısının cinsiyete göre değişiklik göstermesinde etkili olan faktörlerin sebepleri araştırılabilir.
3. Okul yöneticilerinin aileden algılanan sosyal destek algısının artırılmasına katkı sağlayacak farklı araştırmalar yapılabilir.

Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

4. Okul yöneticilerinin ailelerinden sosyal destek almalarının önemi konusunda bilgilendirilmeleri sağlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akıncı, H. (2016). İlköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altay, M. (2007). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.
- Aydın, M.(1994). Eğitim yönetimi Ankara: Hatipoğlu Yayınları, 252-254.
- Bayram, D.; (1999), “Bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.İzmir.
- Can, Ş. (2011) . Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,41.
- Çelik, C., ve Sünbül, A. G. Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(3), 49-66.
- Eskin M (1993). Reliability of the Turkish version of the perceived social support from friends and family scales :Journal of Clinical Psychology. 49 (4): 515-522.
- Güçray S (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2 (9): 7- 16.
- Gül, H., Alacalar, A.(2014). Otantik liderlik ile izleyicilerin duygusal bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl:2, Sayı:5
- Gümüseli, A.E. (2002) ‘ 2001 yılında ilköğretim okulu müdürleri(çalışma ortam ve koşulları, sorunları, bireysel ve mesleki özellikleri)’ Araştırma, Y.T.Ü Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Güngör, D. (1996). Üniversite Öğrencilerinin Arkadaş ve Aileleri ile İlişkisi, Sosyal Destek, Doyum ve Yalnızlık.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), ODTÜ.Ankara.
- Helvacı, M.A.(2011). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmaları: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keser, S.(2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kırhallı Gök, B. (2015). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin yaşam doyumları ve aileden algılanan sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 47-70.
- Kicir, G. K., ve Paşaoğlu, D. (2014). Otantik liderliğin akademik platformda lider boyutu açısından incelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(1), 1-24.

- Köse, E.(2006). Liseli ergenlerde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Procidona, M.E. & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family. Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*. 11: 1 -24.
- Sadık, Ö.(2014). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şimşek, D. (2010).Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ailesi yanında kalan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri, sosyal destek algıları ve yaşam doyumlarının incelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tabak, A., Sığırı, ü., Arlı, Ö. ve Coşar, S. (2010). Otantik liderlik ölçeğinin uyarlama çalışması (s. 699-706). 18. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Bildiriler Kitabı, Adana.
- Taşan, H. (2015). İlköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin otantik liderlik ve psikolojik sermaye düzeylerinin karşılaştırılması: Batman ili örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Terzi, Ş. (2008). “Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.
- Uzman E (2002) Sosyal destek düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre kimlik statüleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünüvar, A. (2003). “Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Yaşbay, H.(2011). Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir

## EXTENDED SUMMERY

### Purpose

School administrators should have authentic leadership qualities as well as family support. In this study, it is aimed to determine the relationship between the authentic leadership levels of school administrators and their perception of social support from the family and the gender variable. In order to examine the authentic leadership characteristics of school administrators and the perception of social support perceived from the family in terms of some variables, answers to the following questions were sought:

1. Is there a relationship between the authentic leadership characteristics of primary school administrators and gender, age, working year, management seniority, institutional seniority and educational status?
2. Is there a relationship between the perceptions of social support perceived by primary school administrators from their families and gender, age, working year, management seniority, institutional seniority and educational status?

### **Method**

This research is a descriptive study that aims to examine the relationship between school administrators' authentic leadership characteristics and perceived social support from the family.

The universe of the research consists of all public / private schools affiliated to the Ministry of National Education within the borders of Küçükçekmece district on the European side of Istanbul. The sample of the study consists of 175 administrators in all public / private primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education within the borders of Küçükçekmece district on the European side of Istanbul.

The authentic leadership scale was prepared in a 16-item, 5-Likert style (1-Never, 5-Always). Scale; It has a 4-dimensional structure. Authentic Leadership Scale consists of 16 items.

In the study, the Perceived Social Support Scale from the Family developed by Yıldırım (1997) was used as a data collection tool to determine the level of social support perceived by school administrators from the family.

The analysis of the obtained data was made in SPSS 20 program. T test and Analysis of Variance (Anova), Kolmogorov Smirnov test, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis and Spearman Rank Differences test were used to determine the relationships between variables.

### **Results**

As a result of the study, no significant relationship was found between the authentic leadership characteristics of school administrators and gender, age, working year, management seniority, institutional seniority and educational status. There was no significant relationship between the perception of social support perceived by school administrators from the family and age, working year, management seniority, institutional seniority and educational status. The relationship between school administrators' perception of social support perceived from the family and their gender was tested with the help of the Mann-Whitney U test. A statistically significant relationship was found between administrators' perceived social support from the family and their gender ( $p < 0.05$ ). When the data in the table was examined, it was seen that the perception of social support perceived by female school administrators from the family (102,78) was significantly higher than that of male administrators (83,03)

### **DiscussionandConclusion**

Although the findings of the study reveal that there is no significant relationship between the authentic leadership characteristics of school administrators and gender, age, working year, management seniority, institutional seniority and educational status, similar and different findings are also observed in the literature. In line with our findings, Taşan (2015) found in his study with school administrators that gender and age do not have any effect on authentic leadership levels.

Contrary to our findings; Kicir and Paşaoğlu (2014) stated in their authentic leadership study on deans that women are more prone to authentic leadership; Akıncı (2016), in his study between female school



administrators and teachers, stated that the variables of gender, age, seniority, and sector affect authentic leadership characteristics; Çelik and Sünbül (2008) found that gender affects the perception of authentic leadership in their studies.

In our study, no significant relationship was found between the perception of social support perceived by school administrators from the family and age, working year, management seniority, institutional seniority and educational status; gender was found to be effective. While some of the studies dealing with social support and gender relationship in the literature review, there is no relationship between gender and social support (Uzman, 2002; Şimşek, 2010); In some studies, findings were obtained to support our findings (Güngör, 1996; Bayram, 1999). It was revealed that women received more social support than men.

When the school administrator can demonstrate and apply leadership characteristics; It will be able to ensure the continuity of happiness, peace, love and respect at school and a successful environment. Authentic leaders; They are unique, self-evident, different, open to change and innovation, planned and scheduled, flexible, realistic, sincere and sincere. Authentic leaders are unaddressed people who can always be themselves.

The family has an important impact on a person's life in the process from birth to death. School administrators also have a family where they live outside of school. Every individual in the family is in interaction and communication with each other. Considering that positive and negative situations experienced in the family affect the work life of school administrators, family support is also important for school administrators. In this context, school administrators receiving sufficient family support in the family environment will contribute to a successful leadership process in the school environment.

According to the results of the research, the following suggestions can be made:

1. In order to reveal the factors that affect the authentic leadership characteristics of school administrators, different studies can be conducted by increasing the number of demographic variables in the study.
2. The reasons for the factors that affect the school administrators' perception of social support perceived from the family vary according to gender.
3. Different studies can be conducted to contribute to the increase of school administrators' perception of social support perceived from the family.

## Flipped Öğrenme Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanma Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi<sup>1</sup>

Sevda KOÇ AKRAN<sup>2</sup> & Fatih BAYRAK<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın temel amacı, flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine ve akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Baskın-az baskın karma desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesinin 2. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan başarı testinden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Ayrıca doküman analizi yoluyla öğretmen adaylarının etkinliklerinden ve günlüklerinden alıntılar yapılmıştır. Bunun sonucunda, bağımlı ve bağımsız t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler betimsel ve içerik analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Flipped öğrenme uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artışlar görülmüştür. Deney grubu öğrencileri sınıfta grup çalışması ve bireysel etkinliklerle derse aktif katılım göstermişlerdir. Geleneksel eğitim anlayışının aksine sınıf dışında dersle ilgili konulara hazırlık yapmış ve sınıf içinde ödev ve etkinlik ağırlık çalışmalar yapmışlardır. Evde ders okulda ödev/etkinlik anlayışıyla öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey becerilerini kullanmışlardır. Bu becerilerini kullanarak derse yönelik farkındalıkları artmıştır. Buna karşın kontrol grubu öğrencileri, süreçte ve sürecin sonunda ders sorumlusunun sınıf içerisindeki konu anlatımlarını ezberlemişlerdir. Başka bir deyişle kontrol grubu anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiremediği ve nihai amaçlarının dersten geçer bir not almak olduğu sonucuna ulaşmıştır.

**Anahtar Kavramlar:** Flipped Öğrenme, Teknoloji, Teknoloji Kullanma Becerisi.

### The Effect of The Flipped Learning Practices on the Candidate Teachers' Using Technology Skills and Academic Success

#### Abstract

The main purpose of this study is to determine the effect of the flipped learning practices on the candidate teachers' skills of using technology and academic success. The study group of the research in which dominant-less dominant mixed method is used consists of candidate teachers studying in the 2nd grade of the Education Faculty at Siirt University. In the research, semi-structured interview form developed by researcher and success test were used as data collection tool. In the research, computer packet program was used in the statistical analysis of the data obtained from the success test applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test. In order to determine whether the scores obtained from the achievement test show normal distribution, the value of Kolmogorov-Smirnov was examined; it is required to have a value less than 0.05. In addition, cites from the activities and diaries of candidate teachers were made through document analysis. In the analysis of quantitative data, the normality test was performed first. The test result showed that the distribution was normal. As a result, dependent and independent t-test was used. Qualitative data were subjected to descriptive and content analysis methods.

As a result of the data obtained from the research, the following conclusions were reached: There was an increase in the academic achievement of the students in the experimental group in which the flipped

<sup>1</sup> 2018-SiUEĞT-060 proje nolu bu çalışma, Siirt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (Münferit Proje) Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Çalışma yapılan projenin bir bölümden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Doç.Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, sevdakc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4205-0148

<sup>3</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Siirt Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü, fatih.byrk@gmail.com, ORCID:0000-0003-3715-6458

learning applications were applied. Experimental group students participated actively in the class with group work and individual activities. Contrary to the traditional education approach, they prepared the subjects related to the lesson outside the classroom and carried out homework and activities in the classroom. They used their high-level skills in the learning-teaching process with the understanding of course at home and homework/activity at school. Their awareness of the lesson has increased by using these skills. On the other hand, the control group students memorized the lecturers' lectures in the classroom during and at the end of the process and used the information they had memorized in the exams. In other words, it was concluded that the control group could not achieve meaningful learning. Based on the results of the data obtained from the analysis of quantitative and qualitative data, various suggestions are presented.

**Keywords:** Flipped Learning, Technology, Technology, Using Technology Skill.

## GİRİŞ

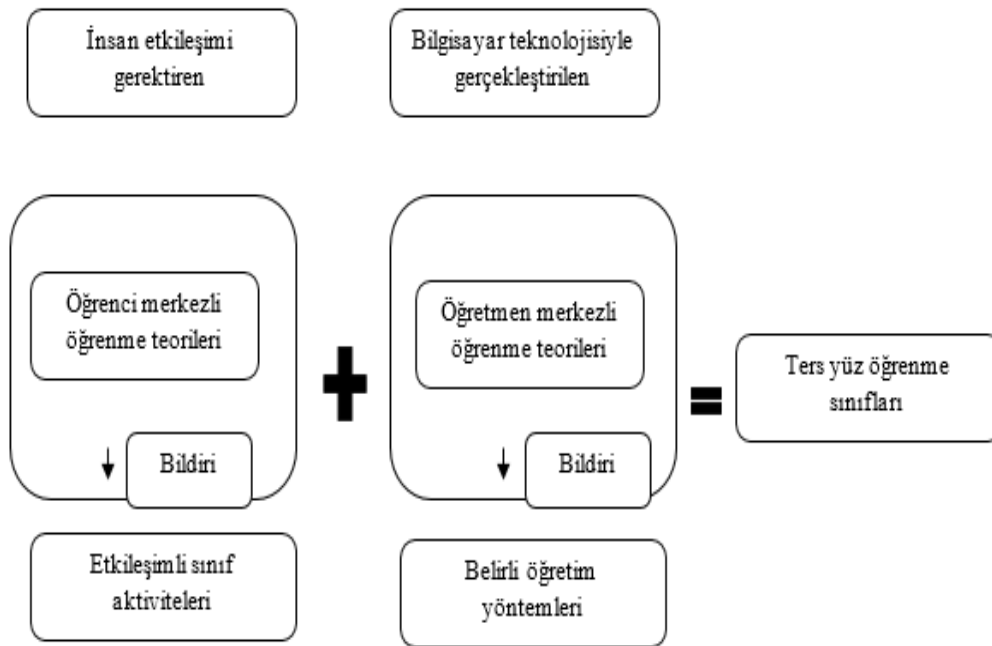
Teknolojinin gelişmesiyle beraber insanoğlu birçok ihtiyacını internet ortamında gerçekleştirmektedir. Alışveriş, eğitim, sağlık ve ekonomi gibi birçok konuda internetten yararlanmaktadır. Fakat birey için internetin en fazla kullanıldığı alan eğitimidir. Eğitimin bu kadar önemli olmasının nedeni, toplumun kalkınmasında rol oynayan yeni nesiller yetiştirmesidir. Bireysel ve toplumsal katkılarından dolayı, bu gün Avustralya, Kanada, Finlandiya, Belçika, İrlanda, İtalya Norveç, Yeni Zelanda gibi ülkeler eğitim politikalarında teknolojiye vurgu yapmışlardır. Teknolojiye yönelik bu vurguyu 21.yüzyıl becerileri başlığı altında ele almıştır. 21.yüzyıl olarak ifade edilen beceriler arasında üst düzey (problem çözme, eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme gibi) ve bilgi teknolojilerini kullanma bulunmaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar 2016). Bilgi toplumu becerileri olarak da ifade edilen bu becerilerin bütün eğitim kademelerinde bireyler tarafından kazandırılması amaçlanmaktadır. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişme gösterdiği bilgi toplumunda bireyler, tüketici olduğu kadar üretici de olmaktadır. Eğitimin amacı öncelikle bireyleri bilinçli bir üretici olarak yetiştirmektir. Üretici bireyler yetiştirmek için de öğrenme ortamlarını teknolojiyle donatmak gerekmektedir. Teknolojinin eğitimle entegrasyonu sonucu; geleneksel eğitim yerini çağdaş eğitime bırakmaktadır (Gültekin, 2020; Gülersoy, Dülger, Dursun, Ay ve Duyal, 2020).

Çağdaş eğitimle bireyler öğrenme tercihlerine uygun yöntem-teknikler seçmektedir. Tek yönlü iletişim çok yönlü iletişime dönüşmektedir. Bilgiye mekân ve zaman sınırı olmadan ulaşmakta ve kullanmaktadır. Bireyin bu kullanımı sonucu, anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir. Bireyin anlamlı öğrenmesi beraberinde birçok duyu organının kullanılmasına ve öğrenme tercihinin doğru belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenme tercihi doğrultusunda birey, var olan veya gizil potansiyelini bilgiyi yapılandırmada kullanmaktadır (Şahin ve Arslan Namlı, 2019). Teknoloji kuşağı ya da yeni milenyum olarak da ifade edilen bu bireyler eğitimin önemli bir paydaşı olarak görülmektedir (Aydın ve Silik, 2018). Bunlar teknolojiyi aktif kullandıklarından olaylara eleştirel yaklaşabilmektedir. İletişim ve işbirliği içerisinde öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okur-yazarlığına, girişimci, sosyal kültürel becerilere ve sorumluluk bilincine sahip olabilmektedir (Dağhan, Nuhoglu Kibar, Menzi Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2017). Ödevlerini, araştırmalarını, projelerini internet ortamında yapmaktadır. Böyle bir ortamda çağdaş eğitim anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bilindiği üzere, çağdaş eğitim anlayışının kullanıldığı sınıf ortamlarında, internet yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmenler harmanlanmış bir öğrenme anlayışıyla çevrim içi ve dışı uygulamaları internet aracılığıyla öğrencilere sunmaktadır. Artık geleneksel formel eğitim anlayışının aksine öğrenmeler, sınıf dışında da gerçekleşmektedir. Yüz yüze iletişimin kurulduğu tek yer olan sınıf ortamı dışında da öğrenciler farklı öğrenme yollarını tercih etmektedir. İstedikleri zaman ve mekânda bilgilerini yapılandırmaktadır. Bu bilgi yapılandırmaları öğretmenler tarafından yeni eğitim anlayışlarıyla öğrencilere sunulmaktadır. Bunlardan biri olan geleneksel yüz yüze öğrenme ortamının aksine, *evde ders, okulda ödev* anlayışıyla dikkat çeken ve bir harmanlanmış öğrenme anlayışı içeren flipped öğrenme (ters-yüz öğrenme) modelidir (Nielsen, 2012; Tucker, 2012; Talan ve Gülseçen, 2019; Almutairi, Almodaires, Zeyab, 2020).

Harmanlanmış öğrenme kavramı, ilk defa 1999'da 'Interactive Learning Centers' (Atlanta'da bilgisayar becerileri sertifikası ve yazılım öğretimi programı) kurumunun tanıtımında kullanılmıştır. Harmanlanmış öğrenme (mixed mode, hybrid, combined, blended learning), geleneksel öğretim ve çevrim içi öğretimin birleşmesinden oluşmaktadır. Burada öğrenci sanal sınıf ve yüz yüze öğrenme

ortamını birlikte kullanmaktadır. Bu sebeple harmanlanmış öğrenme; öğrencilere birçok öğrenme kaynağı sunmaktadır. Öğrenciler esnek öğrenme ortamlarında bulunarak, bu öğrenmeyle teknolojiyi aktif kullanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencileri bağımsız araştırma ve öğrenmeye yönlendirmektedir. Böyle öğrenciler bilgiyi sürekli merak etmekte, sosyalleşmekte, öğrenmeye karşı özgüvenleri artmakta ve farklı öğrenme tercihlerine açık olmaktadır. Bu öğrenme türünde öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı yerini öğrenci merkezliye bırakmaktadır (Polat, 2020; Mutlu Bilgin, 2020). Harmanlanmış öğrenme böylelikle teknoloji ve çağdaş öğrenme ortamını teknolojik araçlarla öğrenciye sunmaktadır. Bunu yaparken birçok harmanlanmış öğrenme modeli türünü sürece katmaktadır. Bu türlerden biri harmanlanmış öğrenme modelinde son yıllarda çok kullanılan flipped öğrenme'dir (ters yüz öğrenme) .

Literatürde ters yüz öğrenme (Koç, 2016; Hayırsever, Orhan, 2018), dönüştürülmüş öğrenme (Talan ve Gülseçen, 2019) evde ders okulda ödev modeli (Demiralay ve Karataş, 2014), ters yüz sınıf sistemi (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Kara, 2016; Ünsal, 2018), teknoloji destekli öğrenme (Flipped öğrenme) (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015) olarak ele alınmıştır. Flipped öğrenme, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine hazırlıklı gelmesini, zamanın etkili kullanılmasını, işbirliği içerisinde çalışmasını, tartışmasını, olaylara çok yönlü bakmasını vs. sağlayan sınıf içi ve dışı uygulamalardır. Bu sebeple öğrenci flipped öğrenmenin gerçekleştiği sınıflara gelmeden önce, öğretmenin sisteme yüklemiş olduğu ders materyallerini gözden geçirmektedir (Love, Hodge, Grandgenett, Swift, 2014; Abeysekera, Dawson, 2015; Koç, 2016). Sınıfta işlenecek ve etkinlik yapılacak konuyla ilgili varsa sorularını sınıf ortamına geldiğinde ya da elektronik ortamda öğretmene sormaktadır. Öğretmen benzer cevap gerektiren soruları gruplandırarak öğrenciye dönüt vermektedir. Elektronik ortamda ve sınıf içerisinde sorulan sorular öğrencinin öğrenmesine önemli katkılar sağlayacağından, flipped öğrenmede bu sorular büyük önem taşımaktadır (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014). Çünkü sorular şekil 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı sağlamaktadır. Öğrenciler bu sorular doğrultusunda gruplar oluşturmakta ve etkinliklere daha çok zaman ayırmaktadır (Bristol, 2014).



Şekil 1. Ters yüz öğrenme sınıfları (Bishop ve Verleger, 2013, Akt:Ünsal, 2018).

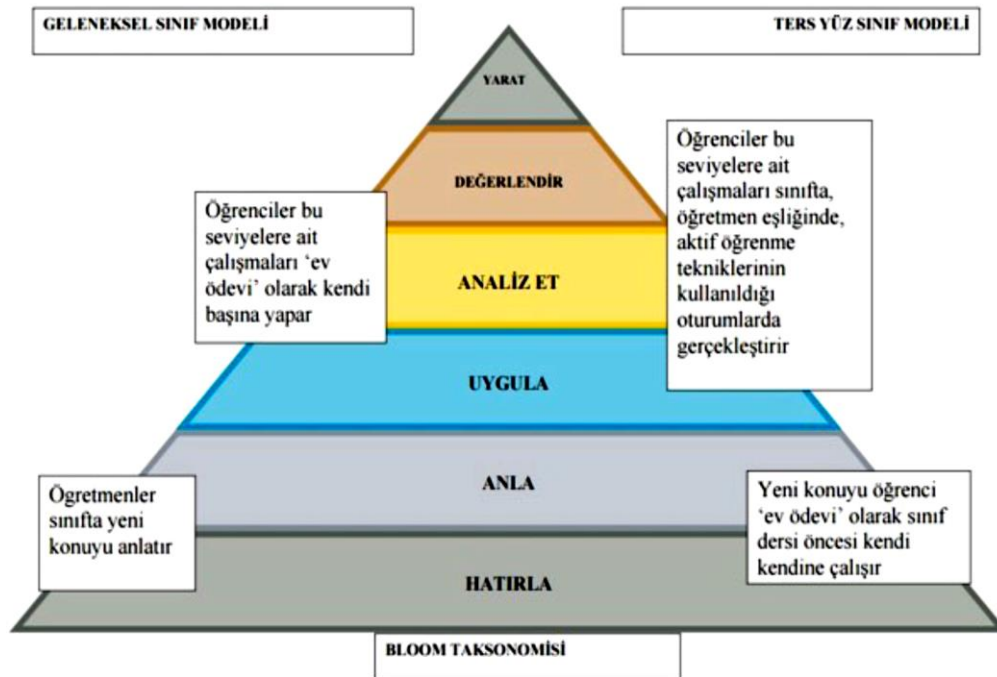
Şekil 1'de görüldüğü üzere flipped öğrenme geleneksel sınıfın aksine öğrenciye teknolojinin yoğun bir şekilde kullanıldığı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrenciler bu sınıf ortamında öğretmenin rehberliğinde etkileşimli sınıf aktiviteleriyle öğrenmesini gerçekleştirmektedir (Singay, 2020). Zengin bir öğrenme çevresinde öğrenciler, kendi hızına ve bireysel farklılığına bağlı olarak

birçok aktiviteyi gerçekleştirmektedir (Ünsal, 2018). Bu yönleriyle geleneksel sınıf ortamından farklılık göstermektedir. Geleneksel sınıf ortamındaki bu farklılıkları Şekil 2’de şu şekilde gösterilmektedir.



**Şekil 2.** Zaman akışına göre “geleneksel sınıf” ve ters yüz sınıfı” karşılaştırılması (Kara, 2016).

Sınıf içerisinde ve dışında öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlayan, uygulamalara daha fazla zaman ayıran flipped öğrenme, bilgi toplumların tercih ettiği eğitim anlayışı haline gelmiştir (Berrett, 2012; Demiralay ve Karataş, 2014). Yani, geleneksel sınıflarda öğrenciler, sınıfta tek yönlü bir iletişim, öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu bir öğrenme ortamı ile karşı karşıya kalmaktadır. Flipped öğrenme ise (ters yüz öğrenme) bunun aksi bir öğrenme-öğretme ortamı öğrenciye sunmaktadır. Öğrenci sınıfta çoğunlukta etkinlikler yapmakta, sınıfa gelmeden öğretmenin ders materyallerini çalışarak konuya hazırlıklı bir şekilde katılım göstermektedir. Bu sebeple, flipped öğrenme sınıflarında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi geleneksel sınıflardaki öğrencilere göre daha iyi olduğu ifade edilmektedir (Hawks, 2014; Koç, 2016; Kara, 2016). Öğrenciler bu öğrenme uygulamalarında problem çözme becerilerini kullanmakta, problemi hissetmekte, analiz etmekte, sentezlemekte ve değerlendirmektedir. Başka bir deyişle, Bloom taksonomisinde olduğu (Bakınız: Şekil 3) gibi temel bilgilerden başlayarak üst düzey bilgilere uygulamalarla ulaşmaktadır (Kara, 2016).



**Şekil 3.** Bloom taksonomisi üzerinde “geleneksel sınıf modeli” ile ters yüz sınıfı modeli”nin karşılaştırılması (Kara, 2016).

Flipped öğrenmenin, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine katkıları yukarıdaki açıklamalarla sınırlı değildir. Flipped öğrenme uygulamalarında öğrenci istediği zaman istediği mekânda/zamanda dersi dinlemekte, tekrar yapmakta, yüz yüze iletişim kurmakta, interaktif eğitim almakta ve konuyu özümsemektedir. Farklı sebeplerden dolayı derse gelemeyen (hastalık, spor faaliyetlerine katılma, geziler, sempozyum vs.) öğrencilerin dersten geri kalmasını engellemektedir. Aynı zamanda öğrenciler bir uzman tarafından kişisel eğitime tabi tutulmaktadır. Böylelikle her öğrenci kendi öğrenme yolunu kendisi tercih etmektedir. Bu süreçte öğrenci kendisini, arkadaşlarını, öğretmenini objektif bir şekilde değerlendirmektedir. Değerlendirme çerçevesinde etkili bir iletişim kurmakta, karşılaştığı problemleri teknolojiyi kullanma becerisiyle daha kolay çözmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Çünkü teknoloji flipped öğrenme uygulamalarını destekleyen en önemli araçtır. Bireyin sınıf içi-dışı uygulamalarında onu bilgiye ulaştıran bir rehber gibidir. Bu sebeple günümüz teknolojik çağda öğrencinin teknoloji iyi kullanması ya da flipped öğrenme gibi uygulamalarla teknolojiyi kullanma becerisine sahip olması beklenmektedir (Schlairet, Green ve Benton, 2014).

Eğitim ortamında ve çevresinde bireyin birçok beklentisi olabilmektedir. Bu beklentiler teknolojinin hızlı değişimiyle sürekli farklılaşabilmektedir. Eğitim, teknolojide yaşanan bu farklılıklara uyum sağlamak için öğretim programlarını, eğitim yaklaşımlarını ve öğrenme ortamlarını gerektiğinde yenilmektedir. Bunu yetiştireceği birey için yapmaktadır. Başka bir deyişle, bireyi dijital dünyaya uyum sağlayacak şekilde topluma kazandırmaktadır. Örneğin günümüzde bilgileri ezberleyen bireyler değil, sorgulayan, araştıran, analiz-sentez ve değerlendirme yapabilen bireyler yetiştirilmektedir. Toplum, eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı olan bireyin karşılaştığı problemleri hisseden, onları tanımlayan, onlarla ilgili bilgileri teknolojik araç-gereçleri kullanarak ulaşan, etkili çözümler bulmaya çalışan, elde ettiği bilgileri değerlendiren bireyler istemektedir (Koç, 2016; Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015). Fakat günümüz eğitim kurumlarına özellikle üniversitelere bakıldığında mezun olan öğretmen adaylarının teknolojiyi derste yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Bunun sonucunda teknolojinin derslerde kullanılmaması öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık becerilerini olumsuz etkilemektedir (Sadi, Şekerci, Kurban, Topu, Demirel, Tosun, Demirci, Göktaş, 2010).

Flipped öğrenme 21.yüzyıl öğrenci profillerine uygun bir modeldir. Bu modelde öğrencilerin üretici olması, eleştirel düşünmesi ve kısa sürede birçok bilgiyi kullanması amaçlanmaktadır. Belirtilen amaçlarla öğrenciler daha iyi yetiştirilmekte ve bilgi-iletişim teknolojilerinin hız kazandığı bilgi toplumuna kısa sürede uyum sağlamaktadır. Ünsal'ın (2018) belirttiği gibi, öğretmenler flipped öğrenmeyi en etkili kullanan ve uygulayan kişilerdir. Öğretmenlerin bu sebeple başta teknoloji olmak üzere birçok alanda kendilerini yetiştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki alanda teknolojiyi çok iyi kullanması ve bu becerisini yeni nesillere aktarması eğitim sisteminin amaçları arasında görülmektedir. Flipped öğrenme gibi uygulamalar eğitim sisteminin bu tür beklenti ve amaçlarını öğretmene ve öğrenciye kazandırmaya çalışmaktadır. Bu yönleriyle son yıllarda birçok bilim insanının dikkatini çekmiş ve çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Yapılan çalışmalarda flipped öğrenme farklı kavramlarla ele alınmış ve incelenmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır: “öz-düzenleme ve öz-yeterlik” (Talan ve Gülseçen, 2018), ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri (Ünsal, 2018), modelin kuramsal analizi (Hayırsever ve Orhan, 2018), Teknolojiyi kullanma (Koç, 2016), dil öğretimi (Temizyürek ve Ünlü, 2015; Ekmekçi, 2017), ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşler (Doğan, 2015; Kocabatmaz, 2016; Çukurbaşı ve Kıyıcı, 2017; Talan ve Gülseçen, 2019; Öztürk ve Alper, 2019), ters yüz öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi (Overmyer, 2014; Sarıkaya, 2015; Yavuz, 2016; Sarıgöz, 2017; Akgün ve Atıcı, 2017; Çakır ve Yaman, 2018, Karagöl ve Esen, 2019), ters yüz öğrenme modelinin mobil öğrenme ortamlarıyla gerçekleştirilmesi (Torun ve Dargut, 2015), ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğidir (Durak, 2017). Oysaki flipped öğrenmenin anahtar kavramlarından biri “teknolojidir”. Çalışmalarda “teknoloji” kavramı daha çok flipped öğrenmenin açıklanmasında kullanılmıştır. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi flipped öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma ve akademik başarılarına etkisi olarak belirlenmiştir.

### **Çalışmanın Amacı**

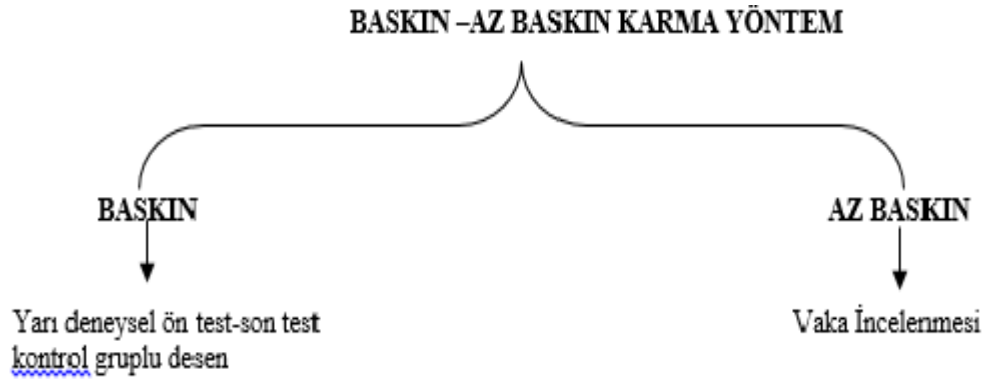
Bu araştırmanın temel amacı, flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma ve akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın amacından hareketle, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ve flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Flipped öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine katkısı nedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma ve akademik başarılarına etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz teknikleri eş zamanlı bir şekilde kullanılmakta veya birbirini bütünler şekilde farklı zamanlarda yapılmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2003:11). Bu çalışmada, Tashakkori ve Teddlie (1998:43) tarafından tanımlanan baskın-daha az baskın karma yöntem deseni tercih edilmiştir.



**Şekil 4.** Araştırma deseni

Bu çalışmada, flipped öğrenme uygulamasının, öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma ve akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla, baskın-az baskın karma deseni tercih edilmiş ve bu doğrultuda çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmada baskın olarak, nicel yöntem kullanılmakla beraber, 4. alt problemlere cevap aramada, nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının akademik başarılarının flipped öğrenme uygulamalarından ne yönde etkilendiğini belirlemede, yarı deneysel eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulamalar ile ilgili görüşleri, öğretmen adaylarının süreç boyunca tuttukları günlükler, bunlardan alınan alıntılar daha az baskın nitel bir boyut olarak çalışmada kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Siirt üniversitesi, eğitim fakültesinde öğrenim gören 105, 2.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin bölümlere göre dağılımları şu şekildedir: 27’si Matematik, 21’i Sınıf, 22’si Fen, 15’i Sosyal, 14’ü Türkçe, 6’sı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileridir. Bu öğrencilerin oluşturduğu iki sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Böylelikle araştırmanın nicel boyutunda; 1., 2., ve 3. alt problemine cevap bulmak amacıyla, çalışma grubu 55’u deney (26 kız ve 29 erkek), 50’u kontrol grubunda (22 kız ve 28 erkek) olmak üzere toplam 105 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, olasılığa dayalı örneklem türlerinden “seçkisiz örnekleme yöntemi” kullanılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerlerine (2012:85) göre, bu örnekleme yönteminde, örneklem birimlerinin örnekleme seçilme olasılıkları eşit ve bağımsız olmaktadır.

Bu araştırmada deney ve kontrol grupların oluşturulmasında araştırmacıların örneklem grubuna kolay ulaşması ve katılımcıların gönüllü olarak uygulamalara katılması göz önüne alınmıştır.

Araştırmada yapılan uygulamalar 15 hafta sürmüştür. Uygulamalar deney ve kontrol grubunda farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin 1. ve 2. haftalarda deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve bu gruplara 15 hafta boyunca yapılacak çalışmalar hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bilgiler çerçevesinde katılımcılara ön test uygulanmıştır. Daha sonra son haftada son test uygulanmış ve katılımcıların teknolojiyi kullanma becerileri bu hafta içinde onlarla yapılan görüşmelerle belirlenmeye çalışılmıştır.

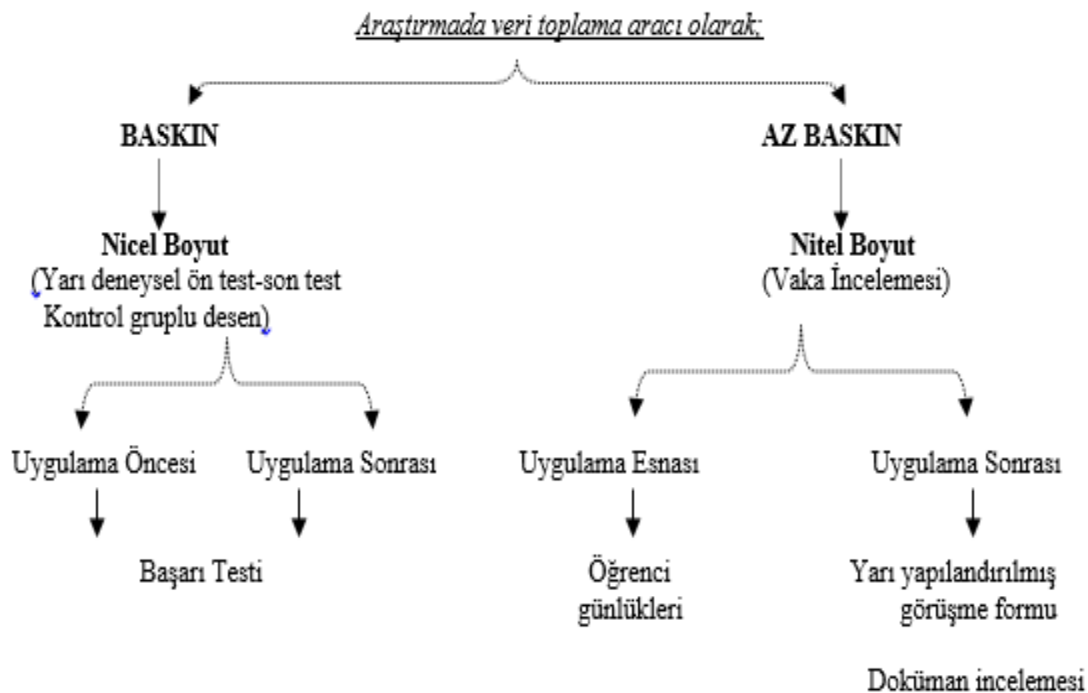
3. haftadan itibaren deney grubuna Eğitim Psikolojisi dersinde flipped öğrenme uygulamalarına yönelik sınıf içi ve dışı uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalardan bazıları şu şekildedir: Sınıf içi uygulamalar; bulmaca, Word kullanma, metin yazma, power point sunusu hazırlama, drama tekniğini kullanma, etkileşimli tahtada film izleme, Eğitim Psikolojisi Whatsapp Grubu oluşturma, mail yoluyla etkileri paylaşma, ara yüz hazırlama, öğrenci merkezli teknikler kullanma, çalışma yapraklarını “Google Docs” la hazırlamadır.

Sınıf dışı uygulamalardan bazıları şunlardır: ödevler yapma, gelişim ve öğrenme konusunda internetten araştırmalar yapma, araştırmalarda elde ettikleri konuları internet ortamında paylaşmadır.

Kontrol grubunda ise eğitim psikolojisi dersi sunuş yolu öğretim stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu stratejiye uygun olarak dersin başında katılımcılara o hafta öğrenecekleri konu hakkında hazırbulunuşluklarını belirleyen sorular sorulmuş ve gelişim-öğrenme konusunda örnek olaylar verilmiştir. Öğrenciler bu süreçte derste notlar tutmuş ve anlamadıkları konular hakkında araştırmacıya sorular yöneltmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel boyutunda kullanılacak veri toplama araçları şunlardır:



Şekil 5. Araştırma Deseninde Kullanılan Veri Toplama Araçları.



Şekil 5’de görüldüğü üzere, araştırmanın verileri hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Nicel boyutta, 1., 2. ve 3. alt probleme cevap aranırken, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada; 4. alt problem için öğrenci günlüklerinden ve doküman incelemesinden nitel veriler toplanmıştır. Nitel ve nicel boyutta kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur:

### **Başarı Testi**

#### *Test geliştirme süreci*

Eğitim Psikolojisi Başarı Testi geliştirilirken, eğitim psikolojisi dersine ilişkin konularının kapsamı dikkate alınarak 29 sorudan oluşan taslak başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi hazırlanırken kapsam geçerliliğinin sağlanması için; temel kavramlar, gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisine ilişkin konulardan sorular yazılmıştır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan bu test beş seçenekli (A-B-C-D-E) olup, doğru cevaplara “1” yanlış ve boş cevaplara “0” puan verilerek toplam 29 puan almaları sağlanmıştır. Hazırlanan testin dilinin anlaşılabilirliği ve maddelerin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla bu dersi daha önce yürütmüş dört öğretim elemanı ve Türkçe öğretimi alanında uzman iki öğretim üyesinden olmak üzere toplam yedi öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

#### *Testin Uygulanması*

Eğitim Psikolojisi Başarı Testi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 27 Matematik, 21 Sınıf, 22 Fen, 15 Sosyal, 14 Türkçe, 6 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerindeki toplam 105 öğretmen adayına uygulanmıştır. Testin uygulanması öncesi bir grup öğretmen adayına test pilot uygulama olarak yapılmıştır. Pilot uygulama için öğretmen adaylarına 30 dakika süre verilmiştir. Test uygulanmadan önce öğretmen adaylarına testin amacı hakkında bilgi verilmiş, elde edilen sonuçların daha sonra kendileriyle paylaşılacağı belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının Eğitim psikoloji Testindeki sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve tüm maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu madde analizleri için öğretmen adaylarının teste vermiş oldukları yanıtlara göre hesaplanan puanlar, en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Üstten %27’lik kısım “üst”, alttan %27’lik kısım ise “alt” grup olarak ifade edilmiştir. Üst grupta ve alt grupta bulunan öğretmen adaylarının 20 soruluk çoktan seçmeli testteki sorulara verdikleri yanıtlar Microsoft Excel programına girilerek maddelerin madde güçlük (pj) ve madde ayırt edicilik indeksleri (rj) hesaplanmıştır. Bu iki indeksin hesaplanmasında kullanılan formül aşağıda yer almaktadır.

$$P_j = \frac{n(dü) + n(da)}{N_{ü \text{ ve alt}}} \quad \text{ve} \quad r_j = \frac{n(dü) - n(da)}{n_{üst \text{ ve ya alt}}}$$

**P<sub>j</sub>**=Madde güçlük indeksi

**r<sub>j</sub>**= Madde ayırt edicilik indeksi

**dü**= Maddeyi üst grupta doğru cevaplayan öğrencilerin sayısı

**da**= Maddeyi alt grupta doğru cevaplayan öğrencilerin sayısı

**N**= Üst ve alt gruptaki öğrencilerin mevcudu

**n**= Üst ve ya alt gruptaki öğrencilerin mevcudu

Tosun ve Taşkesenligil’e (2011) göre, maddelerin güçlük indeksi (-1,00) ile (+1,00) arasında değişmektedir. Bu değerler bire yaklaştıkça madde kolaylaşmakta, sıfıra yaklaştıkça madde zorlaşmaktadır. Başarı testlerinde maddelerin güçlük indeksinin 0.50 (orta düzeyde) dolaylarında olması beklenmektedir.

Tan’a (2014) göre madde ayırt edicilik değerleri şu şekildedir:

$r > 0.40$  Çok iyi ayırıcı madde

$r = 0.30 - 0.39$  İyi ayırıcı madde

$r = 0.20 - 0.29$  üzerinde çalışılması gereken madde

$r < 0.20$  testten çıkarılması gereken madde

**Tablo 1.** Test maddelerine ilişkin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri

Soru	Grup	A	B	C	D	E	Toplam	p <sub>j</sub>	r <sub>j</sub>
1	Üst Grup	20	5	2	1	1	29	0,52	0,34
	Alt Grup	10	11	4	3	1	29		
2	Üst Grup	5	20	1	1	2	29	0,52	0,34
	Alt Grup	4	10	5	3	7	29		
3	Üst Grup	1	2	23	2	1	29	0,52	0,55
	Alt Grup	6	5	7	5	6	29		
4	Üst Grup	2	3	2	21	1	29	0,50	0,45
	Alt Grup	4	7	5	8	5	29		
5	Üst Grup	20	3	2	1	3	29	0,52	0,31
	Alt Grup	10	1	7	5	6	29		
6	Üst Grup	1	23	2	1	2	29	0,55	0,48
	Alt Grup	7	9	4	5	4	29		
7	Üst Grup	1	1	22	2	3	29	0,55	0,41
	Alt Grup	1	16	10	1	1	29		
8	Üst Grup	2	2	3	2	20	29	0,51	0,39
	Alt Grup	3	4	9	4	9	29		
9	Üst Grup	1	4	1	22	1	29	0,52	0,48
	Alt Grup	5	8	6	8	2	29		
10	Üst Grup	1	3	19	4	2	29	0,50	0,31
	Alt Grup	5	8	10	5	1	29		
11	Üst Grup	4	6	4	9	6	29	0,29	0,03
	Alt Grup	5	3	5	8	8	29		
12	Üst Grup	2	3	19	3	2	29	0,50	0,31
	Alt Grup	9	5	10	1	4	29		
13	Üst Grup	3	2	1	2	21	29	0,50	0,45
	Alt Grup	4	3	10	4	8	29		
14	Üst Grup	2	1	21	2	3	29	0,50	0,45
	Alt Grup	8	5	8	4	4	29		
15	Üst Grup	1	5	4	15	4	29	0,33	0,38
	Alt Grup	2	16	6	4	1	29		
16	Üst Grup	5	8	3	3	10	29	0,33	0,03
	Alt Grup	5	2	11	2	9	29		
17	Üst Grup	6	7	11	3	2	29	0,22	0,31
	Alt Grup	7	8	2	3	9	29		
18	Üst Grup	4	2	1	1	22	30	0,51	0,47
	Alt Grup	9	1	4	7	8	29		
19	Üst Grup	2	20	4	1	2	29	0,50	0,38
	Alt Grup	5	9	10	3	2	29		
20	Üst Grup	2	3	2	13	9	29	0,36	0,17
	Alt Grup	8	6	1	8	6	29		
21	Üst Grup	3	7	11	4	4	29	0,31	0,14
	Alt Grup	8	6	7	3	5	29		
22	Üst Grup	4	1	2	1	21	29	0,50	0,45
	Alt Grup	1	8	10	2	8	29		
23	Üst Grup	4	2	2	1	20	29	0,52	0,34
	Alt Grup	6	6	4	3	10	29		
24	Üst Grup	2	19	1	3	4	29	0,50	0,31
	Alt Grup	7	10	3	4	5	29		

Tablo 1'in devamı

Soru	Grup	A	B	C	D	E	Toplam	pj	rj
25	Üst Grup	1	2	2	3	21	29	0,52	0,41
	Alt Grup	12	3	1	4	9	29		
26	Üst Grup	11	4	6	5	3	29	0,28	0,21
	Alt Grup	5	6	7	6	5	29		
27	Üst Grup	1	1	20	2	5	29	0,50	0,38
	Alt Grup	7	5	9	7	1	29		
28	Üst Grup	5	7	3	2	12	29	0,33	0,17
	Alt Grup	7	6	4	5	7	29		
29	Üst Grup	8	2	3	10	6	29	0,22	0,24
	Alt Grup	9	8	3	3	6	29		

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 29 madde testte yer almaktadır. Test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinden hareket edilerek nihai test oluşturulmuştur. Bu sonuca varmak amacıyla literatür incelenmiş ve  $r_j \geq 0,25$  olan maddeler bilen ile bilmeyen öğrencileri ayırt etmede yeterli olduğu görüşüne varılmıştır (Tan, 2014; Turgut ve Baykul, 2012). Buna göre testte yer alan maddelerden 11,15, 16, 17, 20,21, 26,28 ve 29 maddelerin güvenilirlik indekslerinin. 50 küçük ve maddelerin ayırt indekslerinin de  $r < 0,20$  olmasından dolayı testten çıkarılmıştır.

20 maddeden oluşan nihai başarı testinin ortalama madde güçlük indeksi (Pj) 0,51 ve ortalama ayırt edicilik indeksi (rj) ise 0,40 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar testin zorluğunun orta düzeyde olduğu göstermektedir.

Eğitim Psikolojisi Başarı Testinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Kuder Richardson-20 formülü uygulanmıştır. KR-20 aynı anda uygulanmış bir testteki puanların iç tutarlılığını ortaya koyan bir istatistiktir. Buradaki güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması beklenmektedir (Büyükoztürk, 2007). Teste ait KR-20 değeri 0,76 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Başarı testi toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

### Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada 55 katılımcının, flipped öğrenme uygulaması sonucu teknoloji kullanma becerilerine yönelik görüşlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilk olarak alan yazı taraması yapılmıştır. Buradan elde edilen bilgiler doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soruların araştırma amacına uygunluğu, dil konusunda anlaşılabilirliği ve katılımcı seviyesine uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların (üç Eğitim Programı ve Öğretim ve bir Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman öğretim elemanı, Bir Türkçe öğretmeni) görüşlerini belirtmesi için formda “Uygun” “Uygun Değil” “Düzeltilmeli” şeklinde üçlü likert kullanılmıştır. Bütün düzeltmelerden sonra formun son hali 55 katılımcıya uygulanmıştır. Bu görüşmeler kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla görüşmeler farklı günlerde ayrı ayrı yapılmıştır.

Görüşmeler 20-25 dakika arasında gerçekleşmiştir.

### Öğrenci günlükleri

Araştırmada nitel boyutta kullanılmış olan veri toplama aracı *öğrenci günlükleridir*. Günlükler bireysel gözlemlere, duygu ve düşüncelere dayalı kaynaklardır. Bu veri toplama aracı eğitim alanında yapılan araştırmalarda çok kullanılmaktadır (Andrusyszyn ve Davie, 1997). Yapılan araştırmada da flipped öğrenme uygulamalarının etkililiğine ilişkin gözlemler yapılmış ve yapılan çalışmalar hakkında öğrenciler tarafından günlükler tutulmuştur.

Öğrenci günlüklerinden alıntılar bulgular kısmında verilmiştir.

### Doküman incelemesi

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı doküman incelemesidir. Doküman incelemesi nitel araştırmalarda kullanılmaktadır. Yapılan nitel araştırmalarda tek başına kullanıldığı gibi, diğer nitel araçlarla da kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006) Bu araştırmada, araştırmacı tarafından deney grubundaki öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapmış oldukları etkinliklerin fotoğrafları çekilmiş ve fotoğraflar araştırmacının gözlemlerinden elde ettiği diğer verilerle birlikte incelenmiştir. Böylelikle, doküman incelemesi ve gözlem veri toplama yöntemi birlikte kullanılarak, “verinin çeşitlendirilmesi” amacına hizmet edilmiş ve araştırmacının geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

#### Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan başarı testinden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Başarı testinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla, kolmogorov-simironov değerine bakılmış; değer 0.05’den küçük olması şartı aranmıştır. Büyüköztürk’ün (2007:42) belirttiği gibi, grup sayısı 50’den büyükse Kolmogorov-Simironov; 50’den küçükse Shapiro-Wilks normallik analizi kullanılmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, başarı testi için t-testi analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi  $p \leq .05$  olarak alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan Eğitim Psikolojisi Başarı Testin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla madde analizi yapılmıştır. Maddelerin güçlük indeksleri ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiş, madde ayırt edicilik indeksi 0,30 ve altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ise KR-20 formülü uygulanmıştır.

#### Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve içerik yöntemine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeysel bilgiler vermekte ve araştırmada elde edilen bilgiler değiştirilmeden alıntılar şeklinde aktarılmaktadır (Altunışık, Çoşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2010). Bu araştırmada da flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine katkıları belirlenirken katılımcılarla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. İlk olarak betimsel analizle ulaşılan verilerin ana çerçevesi oluşturulmuştur. Sonra bu çerçeve doğrultusunda öğrenci görüşleri bulgular kısmında verilerle öğrenci etkinlikleriyle desteklenerek yorumlanmıştır.

İçerik analizinde ise, araştırma sorusu belirlenmiş ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda genel bir kodlama yapılmıştır. Bu kodlamalar sonrasında ortak kodlar bulunmuştur. Son olarak bu kodla frekans analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı yapılırken, kişi sayısını göstermek amacıyla (1), (2) gibi numaralandırmalar yapılmış ve katılımcılar için Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>,....Ö<sub>54</sub> şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Bu kodlamalarda öğrencilerin günlüklerinin yazıldığı tarihlerde belirtilmiştir (Örn: Ö<sub>13</sub>, 18.04.2019).

## BULGU VE YORUMLAR

### Kontrol grubunun ön test ve son test, akademik başarı puanları

Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puan ortalamalarının t-testi sonucu Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puan ortalamalarının t-testi sonucu

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Kontrol Ön test	50	60,30	19,23	-2,647	49	0,01*
Kontrol Son Test	50	68,40	13,60			

\*  $p \leq 0.0$

Tablo 2’de görüldüğü üzere, kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ( $p \leq 0.05$ ). Kontrol grubunun ön test ( $\bar{X}=60,30$ ) ve son test ( $\bar{X}=68,40$ ) akademik başarı puan ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubunun son test lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, kontrol grubunun verilen ödevleri yaptıkları ve sonuç değerlendirmelerde akademik başarılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir

### **Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test, akademik başarı puanları**

Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ön test ve son test akademik başarı puan ortalamalarının t-testi sonucu Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puan ortalamalarının t-testi sonucu

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Deney Ön test	55	56,27	18,58	-8,924	54	0,00*
Deney Son Test	55	80,54	11,77			

\* $p \leq 0.05$

Tablo 3’de görüldüğü üzere, flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ( $p \leq 0.05$ ). Deney grubunun ön test ( $\bar{X}=56,27$ ) ve son test ( $\bar{X}=80,54$ ) akademik başarı puan ortalamalarına bakıldığında, son test lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, deney grubunda süreç boyunca farklı etkinliklerin yapılması, her etkinliğin sürecin sonuna doğru üst düzey beceriler ölçmesi, etkinliklere daha fazla katılımın artması sonucu akademik başarılarında artışların olduğu söylenebilir.

### **Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ve flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test akademik başarı puanları**

Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ve flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test akademik başarı puan ortalamalarının t-testi sonucu Tablo 4’de yer almaktadır.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol grubunun son test akademik başarı puan ortalamalarının t-testi sonucu

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Deney Son test	55	80,54	11,72	4,903	103	0,01*
Kontrol Son Test	50	68,40	13,60			

\* $p \leq 0.05$

Tablo 4’de görüldüğü üzere, flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ve flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ( $p \leq 0.05$ ). Deney ( $\bar{X}=80,54$ ) ve kontrol ( $\bar{X}=68,40$ ) akademik başarı puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, deney grubunun sınıf içi ve dışı etkinliklere daha fazla katılım gösterdiği, yapılan uygulamalarda anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği ve bu durumun onların akademik başarı puanlarına yansıtıldığı söylenebilir.

### **Flipped öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine katkısı**

Flipped öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine katkısına ilişkin 55 katılımcıyla yapılan görüşmelerin betimsel analiz sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5.** Flipped öğrenme uygulamalarının, öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine katkılarına ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları

	Tema	Kodlama		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Flipped öğrenme uygulamalarının teknolojiyi kullanma becerilerinize katkıları nedir?	Olumlu	38	69,09	42	70
	Olumsuz	17	30,91	18	30
	<b>TOPLAM</b>	55	100	60	100

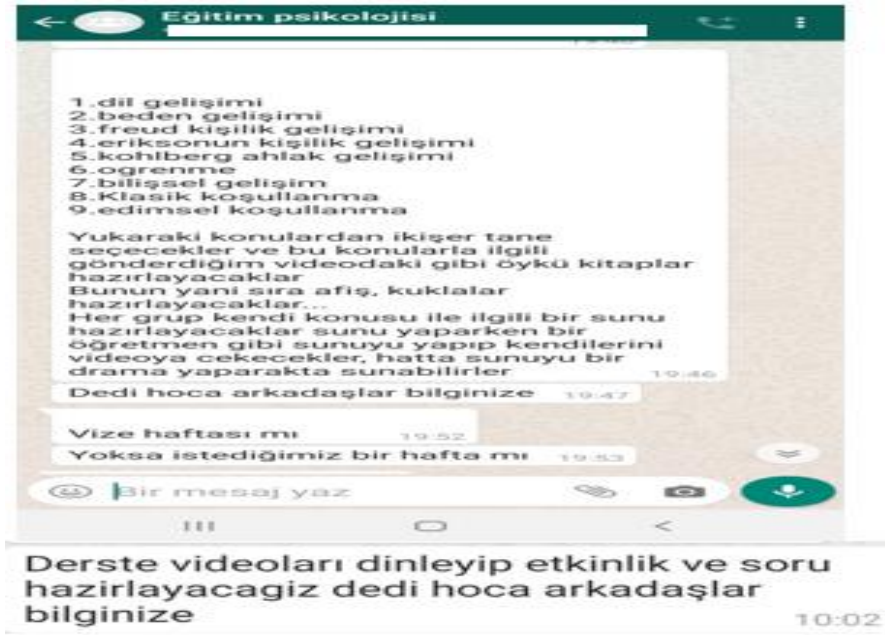
Tablo 5’de görüldüğü üzere, 55 katılımcının “flipped öğrenme uygulamalarının teknolojiyi kullanma becerilerine katkılarına” ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle, olumlu ve olumsuz olması şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Olumlu katkı teması [bilgisayar uygulamalarını etkin kullanma (f=12), bilgi kaynaklarına ulaşma (f=10), internetten farklı kaynaklara ulaşma (f=9), etkileşimli tahtayı kullanma (f=6) ve akıllı telefonda eğitim psikolojisi kaynaklarına ulaşma (f=5)] ve olumsuz katkı teması [bilgiyi yapılandırmamam (f=10) ve internetten araştırma yapamama (f=8)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır.

Yukardaki temalar içerisinde en fazla vurgulanan temanın, “olumlu” başlığı altında yer alan “bilgisayar uygulamalarını etkin kullanma” alt temasının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, flipped öğrenme uygulamalarıyla öğretmen adaylarının sınıf içinde ve dışında birçok teknolojik uygulamayı rahat kullandığı (örn.1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12) söylenebilir. Olumlu teması altında yer alan “bilgisayar uygulamalarını etkin kullanma” alt teması ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

- (1) İlk defa bilgisayarı bu kadar çok kullandım (Ö<sub>9</sub>)
- (2) İnternette nasıl bilgileri araştıracağımı bilmiyordum şimdi biliyorum. (Ö<sub>10</sub>)
- (3) Excel dosyasını öğrendim. (Ö<sub>11</sub>)
- (4) Power point hazırlamayı öğrendim. (Ö<sub>23</sub>)

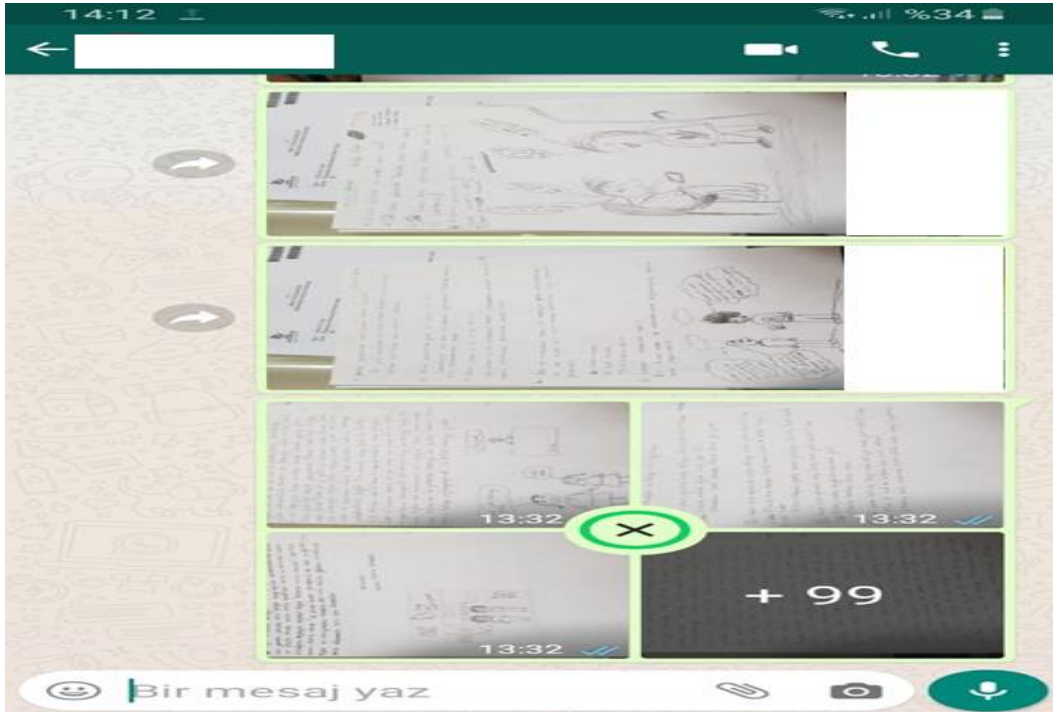
**Resim 1.** Power point etkinlikleri

- (5) İlk defa slayttan bir sunu yaptım. (Ö<sub>26</sub>)
- (6) Yurttaki ders videolarını nasıl indireceğimi öğrendim. (Ö<sub>29</sub>)
- (7) En çok Whatsapp uygulaması hoşuma gitti. (Ö<sub>38</sub>)



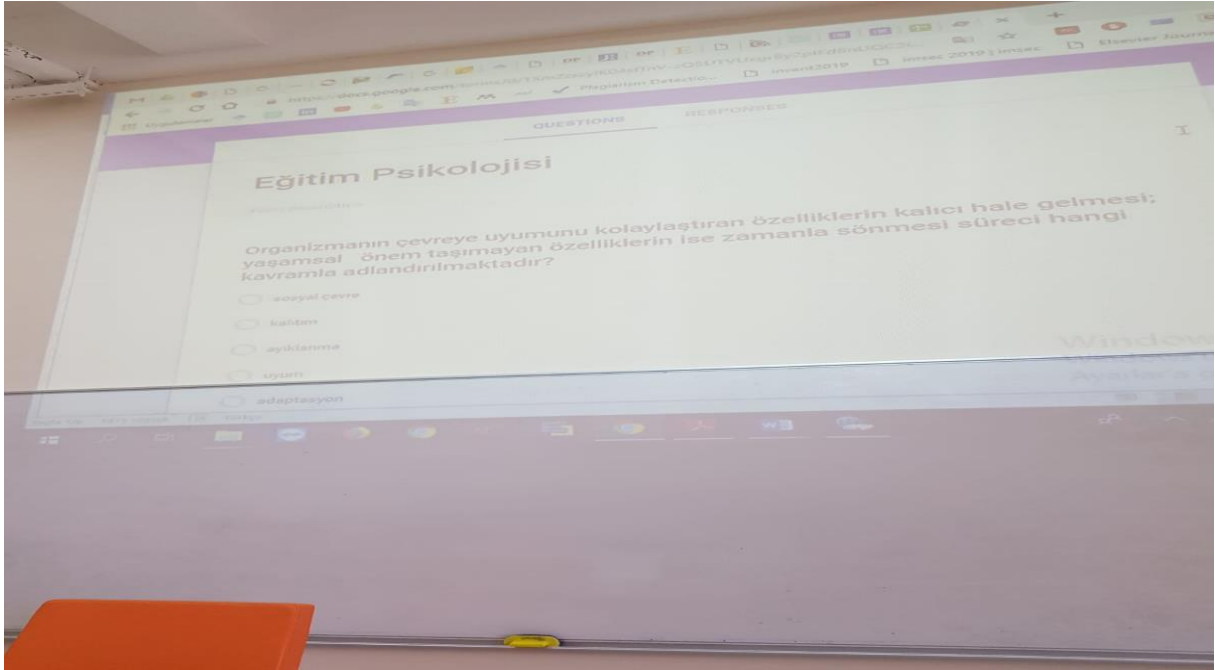
**Resim 2.** Öğrenci Whatsapp uygulaması yazışmaları

*Whatsapp uygulamaları ile istenilen zaman dilimlerinde dersin sorumlusu hocamızla iletişim kurabiliyorduk. İstediklerimiz ders konularını sorabiliyorduk. Özellikle sınav ve uygulama zamanlarında aklımıza takılan bütün soruları whatsapp üzerinden sorduk. (Ö<sub>38</sub>, 20.03.2019).*



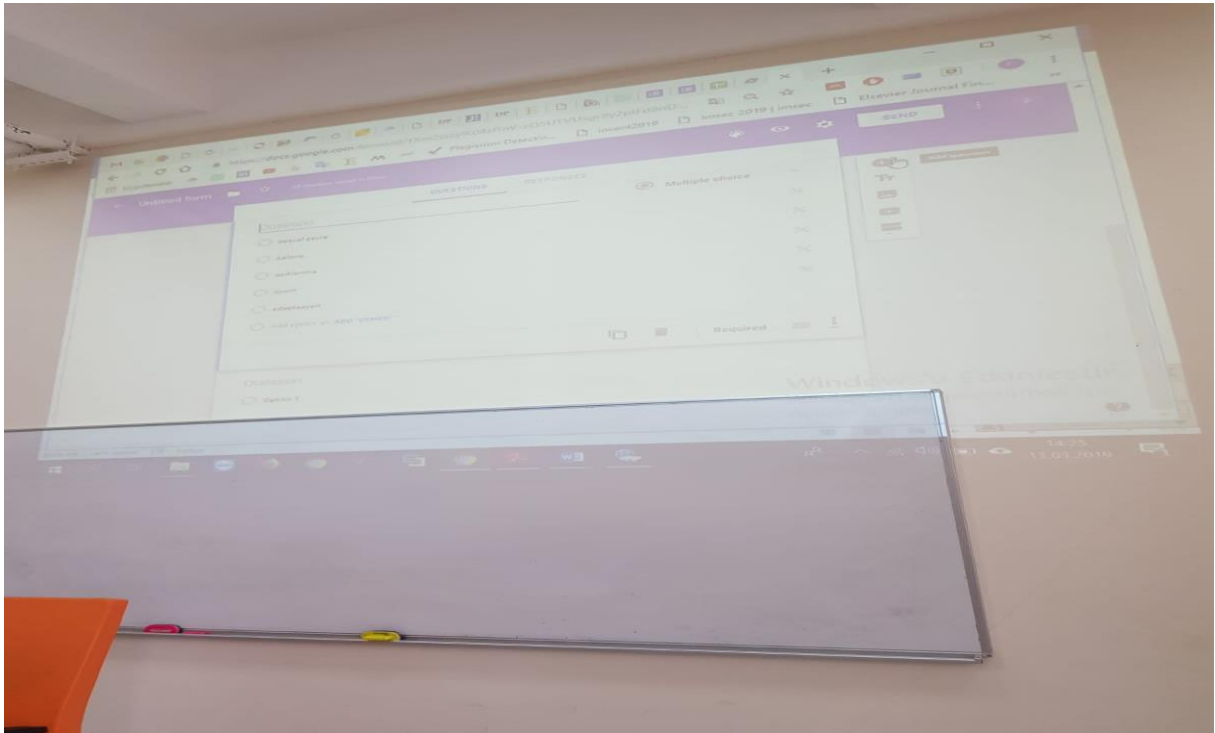
**Resim 3.** Öğrenci Whatsapp uygulaması ödev paylaşımı

(8) Bilgisayarda bir ödevi nasıl hazırlayacağımı artık biliyorum (Ö<sub>43</sub>)



**Resim 4.** Soru hazırlama

(9) E-posta adresim yoktu artık rahat bir şekilde e-posta adresi oluşturabiliyorum. (Ö<sub>45</sub>)



**Resim 5.** E-posta oluşturma

(10) Çok güzel testler hazırladım bilgisayardan. (Ö<sub>47</sub>)

(11) En çok karikatür çizerken zevk aldım...(Ö<sub>54</sub>)





**Resim 5.** Karikatür etkinlikleri

- (12) Bilgisayarı o kadar çok kullandık ki bir ara bilgisayar mühendisi olasım geldi (Ö<sub>55</sub>)

Olumsuz teması başlığı altında yer alan “bilgiyi yapılandıramama” alt temasının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, flipped öğrenme uygulamalarıyla öğretmen adaylarının bazı etkinliklerde kendilerini ifade edemedikleri, öz değerlendirme yapamadıkları ve içe dönük zekâlarını kullanamadıkları (örn. 13-14-15-16-17-18-19-20-21-22) söylenebilir.

- (13) Karikatür çizemedim (Ö<sub>1</sub>)



**Resim 6.** Karikatür etkinlikleri

- (14) Çok katkısı olmadı (Ö<sub>11</sub>)  
 (15) Bilgisayarı kullanamayınca strese girdim. Kendimi başarısız hissettim. (Ö<sub>18</sub>)

(16) Bilgisayardan bulmaca hazırlayamadım. Sanki ilk defa bilgisayar kullanıyordum. (Ö<sub>19</sub>)

	<sup>1</sup> D				<sup>6</sup> T				
<sup>5</sup> C	İ	N	S	İ	<sup>3</sup> Y	E	T		
H	L		<sup>8</sup> M		7A	L	I	C	I
O			O		N	E			
M			R		S	G			
S			G		I	R			
K		<sup>4</sup> S	E	N	T	A	K	S	
Y			M		I	F			
					C	İ			
					I	K			

Resim 7. Öğrenci bulmaca hazırlama etkinlikleri

- (17) Bilgisayardan araştırma yapamadım. (Ö<sub>1</sub>)  
 (18) Öğrenme isteğimi azaltdı. (Ö<sub>24</sub>)  
 (19) Neyi nerede bulacağımı, hangi adrese nasıl gireceğimi bilemedim. (Ö<sub>1</sub>)  
 (20) Bir powerpoint sunusu hazırlayamadım. (Ö<sub>33</sub>)

*Powerpoint hazırlayamayınca çok umutsuzluğa kapıldım. Çok moralim bozuldu. Ben yarın nasıl öğretmen olacağım. Sınıfımda akıllı tahta bile kullanamayacağım. (Ö<sub>33</sub>, 27.03.2019).*

- (21) E-posta adresinden grubuma çalışma gönderemedim. (Ö<sub>39</sub>)  
 (22) Olumlu yönünü göremedim. (Ö<sub>48</sub>)

*Süreçte çok zorlandım. Ben sınıfta ders anlatılmasını istiyorum. Bilemiyorum çok kararsız kaldım. Eğitim sistemimiz hep geleneksel bu yüzden yeni uygulamalara uyum sağlayamıyorum. (Ö<sub>48</sub>, 22.05.2019).*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine ve akademik başarılarına etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmada mevcut dersin işlem zaman çizelgesindeki kazanımları 15 hafta boyunca işlenmiştir. 15 hafta sürecinde eğitimin temel kavramları, gelişim ve öğrenme konuları ders sorumlusunun süreçte aktif olmasıyla işlenmiştir. Bu süreçte ders sorumlusu kontrol grubuna sorular sormuş, her hafta bir önceki haftanın genel tekrarları yapılmıştır. Yapılan tekrarlar sonucunda katılımcılar sonuç değerlendirmeye akademik başarıları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar, süreçte ve sonuçta ders sorumlusunun sınıf içerisindeki konu anlatımlarını ezberlediği ve yapılan sınavlarda ezberlediği bilgileri kullandığı görülmüştür. Sınav sonucunda birçok konuyu unuttukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle kontrol grubu anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiremediği ve nihai amaçlarının dersten geçer bir not almak olduğu görülmüştür. Buna karşın flipped öğrenme uygulamaları deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında önemli katkılar sağlamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulamalarla derse daha aktif katıldıkları ve ders tekrarlarını yaptıkları, anlamadıkları yerleri Whatsapp grubunda paylaştıkları görülmüştür. Öğrenciler önceden paylaştıkları düşünceleri sınıfta oluşturdukları gruplarla da paylaşmışlardır. Böylelikle işbirliği içerisinde, etkili iletişim süreciyle bilgilerini anlamlı hale getirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Babacan ve Şaşmaz Ören'e (2017) göre eğitim fakültelerinde öğretmen

adaylarının teknoloji aktif kullandıkları bu kullanımlarının çoğunlukta mail atma, film izleme gibi faaliyetleri içerdiği görülmüştür. Oysaki teknolojinin sınıf içinde ve dışında aktif kullanılması beraberinde öğretmen adayının başarısını, okuduğu bölüme yönelik ilgisini artıracak ve teknolojiye yönelik olumlu tutum sergilemesini sağlayacaktır. Unutulmamalıdır ki, öğretmen adayları, gelecek nesilleri yetiştiren kişilerdir. Bu sebeple sorumlulukları çok fazla olan bir mesleği icra etmektedir. Öğretmen adayının öğretmen olmadan mesleğini icra etmesi içinde eğitim aldığı süreçte kendisini çok iyi bir şekilde yetiştirmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra 21.yüzyıl beceriler olarak ifade edilen birçok yeterliliğe sahip olarak mezun olması amaçlanmaktadır (Gömleksiz, Turan Sinan ve Doğan, 2019). Üniversiteler özellikle bu amaç doğrultusunda programlarını günün koşulları, teknolojinin ilerlemesi, öğrenci profillerinin değişmesi, öğretim programlarında yaşanan gelişmelere bağlı olarak yenilemektedir. Bu tür gelişmeleri ve yenilikleri desteklemede gibi teknoloji destekli uygulamalar kullanılmalıdır. Çünkü flipped öğrenme harmanlanmış öğrenme modelinin bir türüdür. Flipped öğrenme modelinde geleneksel eğitim anlayışının aksine öğrenciler senkron ve asenkron şekilde evde ders dinlemekte okulda ise öğretmen rehberliğinde ödevler yapmaktadır. Böyle eğitim anlayışı öğrencilerin öz yeterlik ve öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir. Öz yeterlik ve öz düzenleme becerisi gelişen öğrenciler sınıf içi ve dışı birçok araç-gereci rahat kullanmaktadır. Yaşanan gelişmelerden hızlı bir şekilde haberdar olmaktadır. Örneğin, flipped öğrenme uygulamalarıyla öğrenciler web tabanlı, web destekli, internet destekli öğretim, e-öğrenme, bilgisayar destekli öğretim gibi zaman ve mekan sınırı olmayan çevrim içi öğrenme olanağından yararlanmaktadır. Şahin ve Arslan Namlı'ya (2019) göre, öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları teknolojik araç-gereçler bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon cihazı ve tablettir. Bunları da oyun tabanlı ve internet tabanlı öğrenme uygulamalarda kullanmaktadır. Eğitim ortamında teknolojik araçların kullanımı öğretmen adaylarının başarısını artırmaktadır (Karagöl ve Esen, 2019). Zamanın daha verimli kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Web tabanlı öğrenme, e-öğrenme, internet destekli öğretim, eş zamanlı öğretim, eş zamansız öğretim, çevrimiçi eğitimlerle kısa zamanda birçok bilgi kaynağına ulaşmaktadır (Öztürk, 2016). Babacan ve Şaşmaz Ören'in (2017) de belirttiği gibi, akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar gibi kolay ulaşılan teknolojiler yaşamımızı birçok alanını etkilemekte ve ulaşılan bilgilerin analiz edilmesini, teknoloji farkındalığının oluşmasını sağlamaktadır.

Flipped öğrenme uygulamalarıyla öğrencilerde teknoloji okuryazarlık becerileri gelişmektedir. Teknolojik araçlarla planlı-programlı çalışmayı öğrenmektedir (Gaughan, 2014; Aydın ve Avan, 2017). Bu durum onların akademik başarılarına yansımaktadır. Akademik başarıları artan öğrenciler öğrenme sürecinde sorumluluk almaktadır. Yaşam boyu öğrenmelerinde doğru kararlar ve hedefler belirlemektedir (Talan ve Gülseçen, 2018). Flipped öğrenmenin olumlu olduğu gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamalarıyla bilgisayarda öğrendikleri bilgileri yapılandırmada problem yaşadıkları görülmüştür. Yani bilgisayarda uygulamaya dönük flipped öğrenme etkinliklerinde öğretmen adayları yeterince performanslarını gösteremediklerini, öz değerlendirme yapamadıklarını ve öze dönük zekâlarını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Böyle bir durum öğretmen adaylarının akademik başarılarına yansımaktadır (Akbulut, 2019). Çünkü flipped öğrenme sınıflarında öğretim, teknoloji desteklidir. Öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerileri konusunda hazırbulunuşluklarının olmaması başta sınıf içinde ve dışında yapılacak çalışmalara aktif katılmasını engellemektedir (Kaya, 2018).

Özetle, flipped öğrenme uygulamalarıyla öğrenciler derse daha aktif katılım göstermekte ve duyuşal boyutlarını olumlu bir şekilde kullanmaktadır. Öğrencilerin okula ve öğrenme ortamına yönelik algısını geliştirmektedir. Bu algı çerçevesinde öğretmen ve öğrenci rolleri değişmektedir. Öğretmen öğrenme koçluğu ve rehberidir. Öğrenci ise bir araştırmacı, sorgulayıcıdır. Merak duygusuyla olayları ve karşılaştığı problemleri öğretmen rehberliğinde çözmektedir. Derse pasif katılım değil, aktif katılım göstererek akademik başarısını artırmaktadır (Alsancak, 2015; Karaca ve Ocak, 2017). Çünkü flipped öğrenmede öğrenciler belirli bir zaman diliminde öğrenmesini gerçekleştirmemektedir. Zaman ve mekân konusunda öğrenciye esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrencilerin teknoloji becerisini

Flipped Öğrenme Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanma Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi geliştirmektedir. Bu sebeple, teknoloji geliştikçe flipped öğrenme modeli buna paralel gelişim göstermektedir (Tarhan, 2019).

### Öneriler

Flipped öğrenme uygulamaları farklı fakültelerdeki öğrencilere uygulanabilir ve uygulamalar konusunda öğrenci görüşleri karşılaştırılabilir.

Flipped öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarında hangi becerileri geliştirdiği konusunda nitel çalışmalar yapılabilir.

Flipped öğrenme uygulamalarında öğrencilerin en fazla kullandıkları teknolojik araçların neler olduğu konusunda nitel çalışmalar yapılabilir.

Flipped öğrenme uygulamalarında öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yolları araştırılabilir.

Flipped öğrenme uygulamasının diğer derslerindeki başarılarına etkileri araştırılabilir.

### Kaynakça

- Abeysekera, L. ve Dawson P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *HERD* 2015;34, 1-14.
- Akbulut, F. (2019). *Ters yüz öğrenme modeline yönelik akademisyen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Akgün, M. ve Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Almutairi, F.M., Almodaires, A.A., Zeyab, A.J. (2020). Effectiveness of flipped learning: improving pre-service teachers' prowess in producing videos. *International Education Studies*, 13(7), 163-176.
- Alsancak Sarıkaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* ( 6.Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anagün, Ş.S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Egit Fak Derg*, 2016 (40), 160-175.
- Andrusyszyn, M. ve Davie, L. (1997). *Reflection as a design tool in computer mediated education*. Proceedings of the Distance Education Conference. San Antonio: Texas A & M University. Retrieved March 10, 2015, from <http://tortoise.oise.utoronto.ca/~ldavie/reflect.htm>.
- Aydın, F. ve Silik, Y. (2018). Teknoloji okuryazarlığı: tarihsel bir betimleme. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 126-107.
- Aydınlı, B. ve Avan, Ç. (2017). Yeni eğitim yaklaşımlarına öğretmen adaylarının başlangıç algıları: ters-yüz yöntemi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 465-474

Sevda KOÇ AKRAN ve Fatih BAYRAK

Babacan, T. ve Şaşmaz Ören, F. (2017). Teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının teknoloji kullanım algıları üzerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 193-213.

Bergmann, J. ve Sams A. (2012). *In lip your classroom; Reach every student, in every class, every day*. ISTE Washington USA.

Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *Chronicle of Higher Education*, 58 (25), A16.

Bristol, T. (2014). Flipping classroom. *Teaching and learning in nursing*, 2014: 9, 43-46.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K, Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(11.basım). Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, E., ve Yaman, S. (2018). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen başarıları ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 75-99.

Çukurbaşı, B., ve Kıyıcı, M. (2017). Öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 87-102.

Dağhan, G., Nuhoglu Kibar, P., Menzi Çetin, N., Telli, E. ve Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 7(2), 235-215.

Demiralay, R., ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 330-340.

Ekmekçi, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish efl context: A comparative study on a new model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 151-167.

Doğan, G. T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.

Durak, Y. H. (2017). Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1056-1068.

Gençer, BG, Gürbulak, N. ve Adıgüzel T. (2014). *Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi* International Teacher Education Conference 2014, İstanbul.

Gömlüksiz, M.N., Turan Sinan, A. ve Döner Doğan, F. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 7(19), 163-185.

Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398.

Gültekin, M . (2020). Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (1), 654-700.

Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 572-596.

- Hawks, S.J. (2014). The flipped classroom: Now or never? *AANA Journal* 2014; 83: 264-269
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. Flipped classroom. *Tıp Eğitimi Dünyası / Ocak-Nisan 2016 / Sayı 45*.
- Karagöl, İ. ve Esen, E. (2019). Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 708-727. doi: 10.16986/HUJE.2018046755
- Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: teknoloji destekli esnek öğrenme (Flipped Öğrenme) Modeli. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(2), 122-103.
- Kaya, M. F. (2018). *4. Sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tersyüz sınıf modelinin uygulanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.
- Koç, S. (2016). The influence of flipped learning on attitudes of students towards technology in 8th grade math lesson. *International Journal of humanities and social science invention (IJHSSI)* ISSN 5(11), 61-68.
- Lage, M. J., Platt, G. J. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N. ve Swift, A.W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematica Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324, DOI: 10.1080/0020739X.2013.822582
- Mutlu Bilgin, M. (2020). *Bulut tabanlı harmanlanmış öğrenme ortamının meslek lisesi öğrencilerinin bilişsel yüklerine, başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nielsen, L. (2012). Five reasons I'm not flipping over the flipped classroom. *Technology & Learning*, 32(10), 46-46.
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement* (PhD Thesis). Fort Collins, Colorado.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Öztürk, S. ve Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 13-26.
- Polat, M. (2020). *Harmanlanmış öğrenme ortamında 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin araştırılması (İzmir İli -Karşıyaka İlçesi Eren Şahin Eronat Ortaokulu Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Sevda KOÇ AKRAN ve Fatih BAYRAK

- Poza, C. A. (2019). Defining flipped learning for English learners in an urban secondary school. *Bilingual Research Journal*, 42 (1), 90–104.
- Sadi, S , Şekerci, A , Kurban, B , Topu, F , Demirel, T , Tosun, C , Demirci, T , Göktaş, Y . (2010). Öğretmen Eğitiminde Teknolojinin Etkin Kullanımı: Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (3), 43-49.
- Sakar, D. ve Uluçınar, Sağır, Ş. (2017). Eğitimde ters-yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Sarıgöz, O. (2017). Ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğrenmeye ilişkin analitik bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 1-11.
- Sarıkaya, D.,A. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schlairet, M.C., Green R ve Benton MJ. (2014). The flipped classroom: strategies for an undergraduate nursing course. *Nurse Educ.* 2014; 39: 321-5.
- Singay (2020). Flipped learning in the English as a second language classroom: Bhutanese students' perceptions and attitudes of flipped learning approach in learning grammar. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 666-674. doi: 10.17509/ijal.v9i3.23217.
- Şahin, M.C. ve Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl 23, Sayı:1, 95-112.
- Talan, T. ve Gülseçen, S. (2019). Dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 353-368. doi:10.2399/yod.18.048.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Tarhan, G.F. (2019). *Beşinci sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi etik ve güvenlik ünitesinin ters-yüz öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımları ile öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Temizyürek, F. ve Ünlü, A. N. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: Flipped classroom. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), s. 20-29.
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y .(2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözeltiler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 522-499.

- Flipped Öğrenme Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanma Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82. Retrieved from <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

### Extended Abstract

Flipped learning is in and out of the classroom activities that allows the student to be prepared for the learning-teaching process, to use the time effectively, to work in collaboration, to discuss, to look at events in many ways and etc. In such contemporary practises, the teacher enables the student to be active in the process by using technological tools. Because today, information is constantly changing. Changing information is easily accessible with technological tools. For this reason, teachers and students are expected to adapt to the technology in the developing and changing world. Now, with the practices like flipped learning, the traditional teacher model has been replaced by contemporary teacher understanding. The fact that the teacher has the ability to use technology is one of the issues taken into consideration in the contemporary education approach. The basics of using this skill of the teacher depend on the education he received before starting his profession. The teacher candidate transforms his knowledge and skills into practice before the profession, in university education. Then, when he/she is a teacher, he/she actively uses these experiences in her education programs where contemporary approaches and approaches are applied. The fact that the teacher presents his / her experiences in and out of the classroom with a contemporary education approach brings the many desired behaviours of education to the student in a short time. As a result of demonstrating the desired behaviours of education by the student, academic success of the student increases. In this study, the effect of flipped learning practices on teacher candidates' ability to use technology and their academic success was tried to be determined.

In this research aimed to determine the effect of Flipped learning application on the use of technology and academic achievement of pre-service teachers, the mixed method, in which quantitative and qualitative research patterns are handled together, is used. The study group of the research consists of 105 pre-service teachers studying in the 2nd grade of the education faculty of Siirt University. In the research, semi-structured interview form developed by researcher and success test were used as data collection tool. In addition, cites from the activities and diaries of pre-service teachers were made through document analysis.

In the research, computer packet program was used in the statistical analysis of the data obtained from the success test applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test. In order to determine whether the scores obtained from the achievement test show normal distribution, the value of kolmogorov-simirnov was examined; it is required to have a value less than 0.05. As Büyükoztürk (2007: 42) stated, if the number of groups is more than 50, Kolmogorov-Simirnov is used; If it is less than 50, Shapiro-Wilks normality analysis is used. As a result of the analyzes, t-test analysis was performed for academic success test. In statistical analysis, the level of significance was taken as  $p < .05$ .



The results below were obtained in the research.

There was a significant difference between the pre-test-post-test and post-test academic achievement averages of the control and experimental groups. In the research, the gains of the current course in the processing timeline were processed for 15 weeks. The basic concepts of education, development and learning issues were taught by the instructor being active in the process during 15 weeks. In this process, the instructor asked the control group questions in the process, and general repeats of the previous week were made each week. As a result of the repetitions, the academic success of the participants was tried to be determined by evaluating the results. In the process and in the end, it was seen that the participants memorized the subjects the instructor told in the classroom and used the information memorized in the exams. As a result of the exam, it was concluded that they forgot many subjects. In other words, it was seen that the control group was not able to perform meaningful learning and their ultimate aim was to get a passing grade from the course. However, flipped learning practices made important contributions to the academic success of the experimental group students. The works of Sakar and Uluçınar Sağır (2017) and Poza (2019) support these results. According to them, in flipped learning, in other words, in reverse learning, information is transferred to long-term memory and thus, meaningful learning is realized. The individual realizes his learning not only in the classroom but also outside the classroom. In this learning process, he actively uses his technology skills. He/she acquires different resources with his technology skills. The individual analyzes the resources obtained during the flipped learning process in accordance with the learning style. With these aspects, flipped learning has been considered positive by students and instructors (Lage et al., 2000).

## İlçelerde Eğitim Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri<sup>1</sup>

Ali Kemal ARDIÇ<sup>2</sup> & Engin ASLANARGUN<sup>3</sup>

### Öz

İl ve ilçelerdeki eğitim yönetimi üzerine ülkemizde henüz bir literatürün oluşmadığı, oldukça sınırlı sayıda çalışma yapıldığı ve eğitim yönetimi üzerine çalışan akademisyenlerin ilgi alanına pek girmediği alan taraması yapıldığında ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacı gidermeye yönelik olarak Düzce'nin yedi ilçesinde görev yapan, ilçe milli eğitim müdürlerinin bakış açısıyla eğitim sorunları, görevleri süresince nitelikli bir eğitim için yaptıkları çalışmalar, kendilerini geliştirmek için neler yaptıkları ve eğitim yöneticilerinin hangi alanlarda eğitimler alınması halinde daha başarılı olabilecekleri ile ilgili görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Düzce iline bağlı yedi ilçede görev yapan İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu olgubilim çalışmasında eğitim yöneticilerinden ilçeleri yönetirken karşılaştıkları sorunlar, daha nitelikli bir eğitim yapılabilmesi için yaptıkları çalışmalar, kendilerini geliştirmek için neler yaptıkları ve daha iyi bir eğitim yöneticisi olabilmek için ihtiyaç duydukları seminer/kurs ve eğitimlerin neler olduğu hakkında veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Ekonomik, insan kaynaklı ve bürokratik kaynaklı problemler ilçe yöneticilerinin karşılaştığı temel sorunlar arasındadır. Bu problemleri çözebilmek ve eğitimin niteliğini yükseltebilmek için eğitim çalışanları, paydaşlar ve diğer kurumlarla iletişim kurulmaya çalışılmaktadır. Mesleki gelişim anlamında ilçe müdürleri genellikle eğitim almayı savunmakta, yüksek lisans devam etme ve hizmet içi eğitimleri artırma eğilimindedir.

**Anahtar sözcükler:** İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, eğitim yönetimi, eğitim yöneticisi, problem çözme, mesleki gelişim.

### Administrative Problems Of District Directorate Of National Education And Possible Solutions In Turkey

#### Abstract

It is a fact that there is limited knowledge, studies and researches related with district directorate of national education that is because of academicians' disinterest of so called topics. To map this gap it is aimed to investigate the problems that directors face with, what steps they try to follow for better education and projects of personal improvement are tried to be evaluated across the study. Directors of seven districts in Düzce have contributed to study. Data were gathered via interview form of qualitative research method and three basic questions were asked to directors in order to reveal research aim. Content analyses were applied to data and point of views' of directorates were categorised under appearing headings. Following problems were appeared after interviewed with directors that economic, human resource and bureaucratic problems are voiced in the study. Directors stated that they try to

<sup>1</sup> Bu çalışma "İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin Karşılaştığı Problemler" isimli bitirme projesinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup>Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Büro, [alikemalardic@gmail.com](mailto:alikemalardic@gmail.com)

<sup>3</sup>Prof.Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [enginaslanargun@gmail.com](mailto:enginaslanargun@gmail.com)

communicate with educators, stakeholders and other institutions in order to improve outcome of educations in their district. Finally they alleged that they seek opportunity to participate post graduate education about educational administration, follow up seminars and in service trainings. It was concluded that what directors are complaint about central or superior authorities as bureaucracies is somewhat presented to schools and teachers by themselves.

**Key words:** District directorate of national education, educational administration, problem solving, Professional development

## Giriş

Eğitim yönetimi adına yapılan çalışmalar okul, ilçe ve il düzeyinde her geçen gün artmaktadır. Genellikle okul düzeyinde ve yöneticiler merkezli yapılan çalışmalar liderlik özellikleri, okul kültürü, öğretmen yönetici iletişimi gibi konular üzerinde yoğunlaşırken, il ve ilçelerdeki eğitimin yönetimi üzerinde yapılmış çalışmalar oldukça sınırlı sayıda kalmaktadır. Bu konularda bir veya iki makale haricinde akademik çalışmaya rastlanamamıştır. Bunun sebebi olarak Türkiye'nin yönetim anlayışının bir sonucu olarak oluşturulmuş çok sayıdaki ara yönetim kademesinden biri olması gösterilebilir. Örgüt yönetimi şemasında taşra örgütü olarak il müdürü, müdür yardımcıları, şube müdürleri, ilçe müdürü, ilçe şube müdürleri şeklinde uzayıp giden bürokratik mekanizma içerisindeki yöneticilerin tamamı birer devlet memuru olarak sadece bakanlığın ve valiliğin belirlediği sınırlar içerisinde uygulayıcı konumunda bulunmaktadır. Eğitime ilişkin politika belirleme, inisiyatif kullanma veya yerel düzeyde karar alma yetkileri bulunmamakta, sadece üst bürokrasi tarafından alınan kararları uygulama ve verilen görev ve emirleri yerine getirmek zorunluluğu bulunmaktadır. Güç ve yetki yönünden mevcut bu durum da bu alanda çalışma sınırlılığının sebebi olarak gösterilebilir. Ancak bütün bu sınırlılık, yetkisizlik ve edilgen duruma rağmen okulların yönetimi sürecinde etkileyici özellikleri olan il ve ilçe eğitim yönetimleri konusu eğitim yönetimi akademisyenlerince önemsenmeli, bu alanda çalışma yapılmalı ve il/ilçe eğitim yöneticileri liderlik özellikleri açısından irdelenmelidir. Bu çalışmada altı çizilen bu amaçlara yönelik olarak ilçe eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla bu yönetim basamağı irdelenmeye çalışılmıştır.

Eğitim bir ülkenin gelişme ve kalkınmasında önemli bir yere sahiptir. Eğitim sistemini işleten, onun varlığını etkili bir şekilde sürdürmesini sağlayan unsur ise yöneticilerdir. Eğitim politikalarının oluşturulması, eğitime ilişkin planların yapılması, kararların alınması gibi eğitimin niteliğinin yapı taşlarının şekillenmesi ve kullanıma sunulmasında üst düzey yöneticilerin rolü büyüktür. Yöneticilerin kendilerinden beklenen rolleri etkili bir şekilde sergilemeleri ve eğitim örgütünün amaçlarını tam olarak gerçekleştirmeleri ise yeterli olmaları ile yakından ilişkilidir. İyi bir yönetici kötü bir modeli geliştirebilir fakat en iyi model bile yetersiz yönetici tarafından uygulanamaz (Bursalıoğlu, 1991). Yöneticinin yeterli olması, görevleriyle ilgili rollerini örgütsel amaçlara uygun bir biçimde yerine getirmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması anlamına gelir. Bu da eğitim yöneticisinin yönetim alanında, kuram ve uygulamaya dönük olarak yetiştirilmesi ile sağlanabilir (Kayıkçı, 2001).

Politikanın yaptırım gücü, eğitim sistemine müdahale olanağı sağlarken; eğitim sistemi de mevcut politikaların uzun vadede devamlılığının sağlanmasına, korunmasına ve gelişimine hizmet etmektedir. Politikacılar eğitim sisteminin yapısına da karar verirken ve onu şekillendirirken, mevcut eğitim sistemi de geleceğin politikacılarını yetiştirilmesine hizmet etmektedir. Politik sistem zaman içinde değişikliğe uğradığında eğitim sistemi de bundan etkilenmekte; eğitimin amaçları ve içeriği de bu doğrultuda değişmektedir (Birel, 2012). Eğitim hizmetlerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın illerdeki kolu olan Milli Eğitim Müdürlükleri, il içindeki resmi ve özel her türlü eğitim örgütünü ve eğitim eylemlerini denetleme yetkisine sahip olup, bunların genel eğitim politikalarına uygun olarak yönlendirilmesinden sorumludur (Kaya, 1999; Sezgin, 2016). Aracı üst sistem olan Milli Eğitim Müdürlükleri'nin görevi, kendilerine bağlı sistemlerin üretimine yön verecek yönetsel kararlar üretmektir (Başaran, 1996). Milli Eğitim Müdürlükleri; il içinde üst düzeyde karar verme, planlama, etkileme, eşgüdüm ve denetleme merkezleridir. Bu özellikleri ile il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri eğitim sisteminin stratejik öğelerdir. Dolayısıyla bu kurumların bugün ve gelecekteki etkililiği, eğitim sisteminin başarısı ve toplumun gelişmesi açısından yaşamsal önem taşımaktadır. Ortak değerleri paylaşan bireylerden oluşan eğitim örgütlerinin yapmaları gereken şey, kendi kültürel değerlerini özümsemiş, ona sahip çıkan, bu değerler doğrultusunda hareket eden, etik değerlere sahip, paylaşan, güvenen ve güvendirilen insanların yetiştirilmesidir (Cafoğlu, 1999). Bundan dolayı öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması eğitim örgütlerinin temel hedefleri arasında gösterilmektedir (Ekşi, 2003).

Türkiye'de il ve ilçelerin yönetimi 1949 yılında Resmi Gazetede (1949) yayımlanan 5442 Sayılı İl İdari Kanunu çerçevesinde yürütülmektedir. İl ve ilçelerdeki her türlü yönetim, eğitim, denetim, güç ve yetki bu kanun esas alınarak belirlenmektedir. İl İdaresi kanununa göre yetki genişliği esasına bağlı olarak valilere oldukça geniş yetkiler tanınmakta, merkez teşkilatının belirlediği sınırlar içerisinde eğitim, sağlık, güvenlik gibi konularda illerde adeta tek yetkili konumda bulunmaktadır. Valiler kadar olmasa da ilçelerde kaymakamlara benzer yetkiler tanınmaktadır. Kamu yönetimi sisteminin sonucu olarak taşra birimleri büyük oranda bakanlık merkezinde alınan kararların uygulayıcısı konumundadır. Merkeziyetçilik olarak yönetim literatüründe yer alan bu uygulamaya göre önemli kararların verilmesi, üst düzey yöneticilerin atama ile göreve gelmesi, nüfusa göre bütçe dağılımının yapılması, il düzeyindeki memurların göreve alınması gibi temel konularda hükümet merkezi gücü ve yetkiyi kullanmakta, bunun dışında kalan uygulamaya dönük detaylarda taşra yönetimleri yetkili kılınmaktadır. Bu çerçevede il ve ilçelerdeki eğitim faaliyetleri konusunda milli eğitim müdürlükleri valilerin ve kaymakamların onayı ve görevlendirmeleri çerçevesinde hareket etmektedirler. Bakanlık ve valilik tarafından belirlenen esaslar ve görevlere bağlı kalarak okulları yönetmeye çalışan eğitim müdürleri eğitim, okul, öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda bir çeşit uygulayıcı konumunda bulunmaktadır. Eğitim yönetimi açısından bakıldığında oldukça sınırlı yetkilere sahip olmakla birlikte moral ve motivasyonu sağlamakla birlikte karar verici üst makamların doğru bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi bağlamında etkili ve önemli kabul edilebilir. Bakanlık merkez teşkilatında yer alan yönetim, personel, eğitim öğretim, bütçe yatırım, araştırma planlama, teftiş rehberlik ve sivil savunma gibi birimler taşra örgütlerinde de bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı, bakanlığın yürütme görevini üstlenmektedir. Taşra teşkilatı yetki devri ile merkezden aldıkları görevleri il ve ilçelere bağlı hizmet birimlerinde yürütmekle görevlidirler. 2011 tarihli, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında çıkarılan Kanun Hükmünde Kararnameye göre;

*“Her ilde ve ilçede bir millî eğitim müdürlüğü kurulur. İlçe millî eğitim müdürlükleri, görev ve hizmetleri yürütürken il millî eğitim müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak, bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve bunlara farklı yetkiler verilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca göre millî eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurulabilir. İl ve ilçe millî eğitim müdürleri, Bakanlığın eğitim politikaları ve stratejik planlarını, mevzuat ve programlar doğrultusunda yönetmek, yönlendirmek, denetlemek ve koordine ederek etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmek ile görevli ve sorumludurlar. İl ve ilçe millî eğitim müdürleri, bu görevlerini il ve ilçe yöneticileri arasında yapacakları işbölümü çerçevesinde yürütür. İl millî eğitim müdürleri bu görevlerin yürütülmesinde kendilerine yardımcı olmak üzere büro oluşturabilir. İl millî eğitim müdür yardımcıları, sorumluluklarına verilen görevleri yapmak, hizmetler arasında uyumlu işbirliği ve çalışma düzenini sağlamak, il müdürlüğü adına toplantılara katılmak, yazışmaları ve belgeleri il müdürü adına imzalamak, il müdürlüğüne vekâlet etmek ve millî eğitim müdürü tarafından verilen diğer görevleri yürütmekle görevli ve sorumludurlar. İl ve ilçe millî eğitim şube müdürleri, sorumluluklarına verilen hizmetleri yürütmek, il veya ilçe müdürlüğü adına toplantılara katılmak, yazışmaları ve belgeleri il veya ilçe müdürü adına imzalamak, ilçe millî eğitim müdürlüğüne vekâlet etmek ve il veya ilçe millî eğitim müdürü tarafından verilen diğer görevleri yürütmekle görevli ve sorumludurlar. İl ve ilçelerde bulunan tesis müdürleri, tesislerle ilgili il millî eğitim müdürünün vereceği görevleri mevzuat çerçevesinde yürütürler.”*

Buna göre ilçe milli eğitim müdürleri il müdürlerine karşı sorumlu olarak ilçelerdeki tüm eğitim öğretimle ilgili olan faaliyetleri yürütmektedirler. İlin uyguladığı projeleri ilçelerde de uygulamaktadırlar. Belirli aralıklarla il müdürü ile toplantılara katılarak ortak bir anlayış doğrultusunda ilin tamamında eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmektedir.

### **İlçe Milli Eğitim Müdürünün Atanması ve Görevleri**

Yöneticilerde bulunması gereken niteliklerin diğer görevlilerden farklı olması gerekmektedir. Sorumluluk arttıkça niteliklerin de bu sorumluluğu taşıyabilen türden olması beklenmektedir. Özellikle bir yönetici de taraf tutma, anlayışsızlık, kararsızlık, korku, etki altında kalma, dar görüşlülük gibi olumsuz niteliklerin bulunmaması gerekir. Bunların aksine bir yöneticide bulunması gereken niteliklerden bazılarını şöyle ifade edilmektedir (Tortop, 1985; Drucker, 1996; Thompson, 2002):

- ✓ *Planlı, işbirlikçi, örgütleyici, denetim kurallarına riayet edici ve yönlendirici olma,*

- ✓ *Personeli tarafından dikkate alınması ve başarılı olması için, personelinin görüşlerine önem vermeli, onları dinlemeli ve geleceğe ait yeni fikirler ileri sürmeli ve bu fikirleri onlarla paylaşmalı ve güven kazanmalı,*
- ✓ *İşyeri ile ilişkisi fazla olmalı, personeline girişim ruhu aşılmalı, alt kademeye yetki devretmede cimri davranmamalı, onları yeteneklerine uygun işlerde çalıştırmalı ve iyi elemanlar yetiştirmeli,*
- ✓ *Yönetici, yöneticiliği rütbe ve ayrıcalık değil, sorumluluk olarak görmeli, nihai sorumluluğun kendisinde olduğunu bilmeli ve yanında güçlü mesai arkadaşları ve astlar bulunmasından çekinmemeli,*

İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin görevlendirilmesi ile ilgili olarak en son yasal düzenleme 18 Temmuz 2020 tarihinde yönetmelik değişikliği (MEB, 2020) ile yapılmıştır. Buna göre atanabilme şartları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

*İlçe millî eğitim müdürü kadrosuna atanacaklarda; 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 68 inci maddesinin (B) bendinde öngörülen şartların yanında, yazılı veya yazılı ve sözlü sınavı kazanarak atanmış olmaları şartıyla; eğitim kurumu müdürlüğü görevinde en az dört yıl, şube müdürü kadrosunda en az iki yıl ya da bu fıkra sayılan görev ve kadrolarda toplam dört yıldan az olmamak üzere asaleten görev yapmış ve öğretmenlikte adaylığı kaldırılmış olmak şartları aranır.*

Buna göre bakanlık kadrosunda görev yapan ve sınavla eğitim kurumu müdürlüğü görevlerini belirli süre yerine getirenler ile şube müdürlüğü yapmış olanların ilçe müdürü olarak atanabileceği ifade edilmektedir. Teknik ve mevzuat bilgisini dayalı sınavlarda başarılı olmak ve belirli süre alt kademe yöneticiliklerinde görev yapmış olmak ilçe düzeyinde onlarca eğitim kurumu, yüzlerce öğretmen ve binlerce öğrencinin eğitim sorumluluğunu taşıma anlamına gelen yöneticilik için yeterli görülmektedir. Buna karşın akademik bilgi, eğitim deneyimi, proje becerisi, sorun çözme potansiyeli gibi eğitim yönetimi nitelikleri aranmamaktadır. Bu durum il milli eğitim müdürlüğü atamaları için de söz konusudur.

Taşra eğitim örgütü olarak il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin görevleri birlikte tanımlanmaktadır. Nüfusu ve büyüklüğüne göre illerde bulunan kamu birimlerinin alt kademeleri ilçelerde de bulunmakta ve taşra örgütü olarak il idaresi kapsamında değerlendirilmektedir. Bu kapsamda il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ortak eğitim öğretim görevleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Resmi Gazete, 2012).

### ***Eğitim öğretim hizmetlerinde ortak görevler***

**MADDE 9 – (1)** *Temel eğitim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, din öğretimi, özel eğitim ve rehberlik ile hayat boyu öğrenmeye yönelik ortak hizmetler aşağıda belirtilmiştir.*

*a) Eğitimi geliştirmeye yönelik görevler:*

- 1) Eğitim öğretim programlarının uygulanmasını sağlamak, uygulama rehberleri hazırlamak,*
- 2) Ders kitapları, öğretim materyalleri ve eğitim araç-gereçlerine ilişkin işlemleri yürütmek, etkin kullanımlarını sağlamak,*

- 3) Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak,
  - 4) Eğitime erişimi teşvik edecek ve artıracak çalışmalar yapmak,
  - 5) Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde verimliliği sağlamak,
  - 6) Eğitim kurumları ve öğrencilere yönelik araştırma geliştirme ve saha çalışmaları yapmak,
  - 7) Eğitim moral ortamını, okul ve kurum kültürünü ve öğrenme süreçlerini geliştirmek,
  - 8) Eğitime ilişkin projeler geliştirmek, uygulamak ve sonuçlarından yararlanmak,
  - 9) Ulusal ve uluslararası araştırma ve projeleri takip etmek, sonuçlarından yararlanmak,
  - 10) Kamu ve özel sektör eğitim paydaşlarıyla işbirliği içinde gerekli iş ve işlemleri yürütmek,
  - 11) Eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla Bakanlığa tekliflerde bulunmak,
  - 12) Etkili ve öğrenci merkezli eğitimi geliştirmek ve iyi uygulamaları teşvik etmek.
- b) Eğitim kurumlarına yönelik görevler:
- 1) Eğitim ortamlarının fiziki imkânlarını geliştirmek,
  - 2) Resmi eğitim kurumlarının açılması, kapatılması ve dönüştürülmesi işlemlerini yürütmek,
  - 3) Öğrencilere barınma hizmeti sunulan eğitim kurumlarında bu hizmeti yürütmek,
  - 4) Eğitim kurumları arasında işbirliğini sağlamak,
  - 5) Eğitim kurumlarının idari kapasite ve yönetim kalitesinin geliştirilmesini sağlamak,
  - 6) Eğitim kurumlarının hizmet, verimlilik ve donatım standartlarını uygulamak, yerel ihtiyaçlara göre belirlenen çerçevede standartlar geliştirmek ve uygulamak,
  - 7) Eğitim kurumlarındaki iyi uygulama örneklerini teşvik etmek, yaygınlaşmasını sağlamak,
  - 8) Eğitim kurumları arasındaki kalite ve sayısal farklılıkları giderecek tedbirler almak,
  - 9) Kutlama veya anma gün ve haftalarının programlarını hazırlamak, uygulamak,
  - 10) Öğrenci velileri ve diğer tarafların eğitime desteklerini sağlayıcı faaliyetler yapmak.
- c) Öğrencilere yönelik görevler:
- 1) Rehberlik ve yönlendirme çalışmalarını planlamak, yürütülmesini sağlamak,
  - 2) Öğrencilerin eğitim kurumlarına aidiyet duygusunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak, yaptırmak ve sonuçlarını raporlaştırmak,
  - 3) Öğrencilerin kayıt-kabul, nakil, kontenjan, ödül, disiplin ve başarı değerlendirme iş ve işlemlerinin yürütülmesini sağlamak,
  - 4) Öğrencilerin yatılılık ve burslulukla ilgili işlemlerini yürütmek,
  - 5) Öğrencilerin ulusal ve uluslararası sosyal, kültürel, sportif ve izcilik etkinliklerine ilişkin iş ve işlemlerini yürütmek,
  - 6) Öğrencilerin okul başarısını artıracak çalışmalar yapmak, yaptırmak,
  - 7) Öğrencilerin eğitim sistemi dışında bırakılmamasını sağlayacak tedbirleri almak,
  - 8) Yurtdışında eğitim alan öğrencilerle ilgili iş ve işlemleri yürütmek,
  - 9) Öğrencilerin okul dışı etkinliklerine ilişkin çalışmalar yapmak, yaptırmak,
  - 10) Sporcu öğrencilere yönelik hizmetleri planlamak, yürütülmesini sağlamak.
  - 11) (Ek:RG-20/9/2015-29481) Okul sağlık hizmetlerinin yürütülmesini sağlamak,
  - 12) (Ek:RG-20/9/2015-29481) Eğitim, danışmanlık hizmetlerinin yazışma ve koordinesinin yürütülmesini sağlamak.
- ç) İzleme ve değerlendirmeye yönelik görevler:
- 1) Eğitim Kurumu yöneticilerinin performanslarını izlemek ve değerlendirmek,
  - 2) Eğitim öğretim programlarının uygulanmasını izlemek ve değerlendirmek,
  - 3) Öğretim materyallerinin kullanımını izlemek ve değerlendirmek,
  - 4) Öğretmen yeterliliklerini izlemek ve değerlendirmek.

(2) (**Ek:RG-20/9/2015-29481**) *Birinci fıkradaki görevler gerektiğinde birimler arası koordine kurularak yürütülebilir.*

Görüldüğü gibi öncelikli görevi bakanlıkça belirlenen hedef ve politikaların yerel düzeyde uygulanmasından sorumlu olan il ve ilçe eğitim müdürlüklerinin buna ilaveten aksaklıkları tespit ederek üst makamlara bildirme, öğretmen dağılımını sağlama, yaygın eğitim faaliyetlerini koordine etme, araç-gereç-teknoloji-bina-tesis olanaklarının kullanımını sağlama, teftiş ve rehberlik işlerini yürütme, dağıtılan bütçenin belirlenen kalemlerde kullanılmasını sağlama ve denetleme gibi görevleri bulunmaktadır.

Eğitim yöneticilerinin gerek merkez teşkilatta gerekse taşra teşkilatında birçok sorumlulukları ve görevleri bulunmaktadır. Eğitim yöneticisinin yönettiği kurumun eğitsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerini (kararlaştırma, planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim, denetleme) etkin biçimde yerine getirmesi beklenir (Başaran ve Çınkır, 2011, 195). Ancak toplumsal, bireysel, sosyal birçok nedenden kaynaklanan sorunlar zaman zaman eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasını engeller. Yöneticilerin özellikle örgütün sorunlarını bilme ve çözme konusunda sorumluluk sahibi olmaları beklenir. Ancak deneyimli yöneticiler için bile, sorunları düşünmek, mantıklı politikalar oluşturmak kolay bir iş değildir (Gaynor, 2012). Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de eğitim yöneticileri farklı sorunlar ile karşılaşır ve bunları çözmeye çabalar. Eğitim öğretimin sağlıklı sürdürülmesi ve hedeflere ulaşılması için eğitim yöneticilerinin sorunların çözümü konusunda etkili olmaları beklenir. Eğitim yöneticisi, etkin karar verebilme aşamalarında zamanlamayı ve süreci doğru uygular ve zaman yönetimini iyi kullanır. Problem çözme aşamaları olan problemi tanımlama ve eylem adımları için alternatifleri sıralama, her bir alternatif çözüm için sonuçları tahmin etme, alternatif çözümlerden iyi sonuç verenleri belirleme, bu sonuçlardan en iyi olanı seçebilme ve son adım olan alınan kararların uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi sürecini başarı ile yürütebilmesi bir lider olarak yönetimin etkililiğini gösterir (Oğuz, 2009).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilçe milli eğitim müdürlerinin bakış açısıyla ilçedeki eğitim yönetiminin fotoğrafı çekilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda karşılaşılan sorunlar, daha nitelikli bir eğitim için atılan adımlar ve eğitim yöneticisi olarak ilçe milli eğitim müdürlerinin kişisel gelişim çabaları irdelenmektedir. Bu amaçlara yönelik olarak aşağıdaki yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara cevap aranmaktadır:

1. *İlçenizde eğitimi yönetirken hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?*
2. *İlçenizde daha nitelikli bir eğitim için neler yapıyorsunuz?*
3. *Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Hangi alanda eğitim/seminer/kurs alırsanız daha iyi bir eğitim yöneticisi olabileceğinizi düşünüyorsunuz?*



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak yapılmıştır. Olgubilim deseninde araştırmacı genel olarak bildiği ancak derinlemesine bilgi ihtiyacı duyduğu konulara yoğunlaşmakta ve herhangi bir olgu hakkında detaylı bilgi sunmayı amaçlamaktadır. Araştırılan konu bir olgu, olay, durum ve kişi olabilmektedir. (Yin, 2003; Yıldırım, Şimşek, 2005). Bu araştırmada genel olarak bilinen ve tanımlanabilen ilçelerdeki eğitim sorunları en sorumlu ve yetkili konumdaki ilçe müdürleri ile görüşülerek yüzeysel olarak bilinen sorunların ayrıntılarına inilmeye çalışılmakta ve çözüm önerileri geliştirilmektedir. Bu amaçla alt analiz oluşturulurken elde edilen ayrı ayrı verilerden yola çıkarak, araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar elde edilemeye çalışılmıştır.

### 2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinin ilçelerinde görev yapan ilçe milli eğitim müdürleri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme ile araştırma sorularına cevap aranmıştır. Gönüllülük esasına göre, araştırmacının sorulara cevap bulabilmek amacıyla katılımcıları belirli ölçütler çerçevesinde belirlemesi ve böylece araştırma amacına hizmet edebilecek derinlikte ve genişlikte verileri toplayabilmesine olanak sağlayan bir örnekleme tekniğidir. Araştırma konusu taşra yönetim birimi olarak ilçelerdeki eğitimin durumunu resmetmek olduğundan ölçüt olarak ilçe milli eğitim müdürü olarak görev yapmak belirlenmiştir. Buna göre Düzce iline bağlı ilçelerde 2019-2020 yılları arasında müdür olarak görev yapan yedi katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik değişkenler ve bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler**

Değişken	Düzy	İlçe Müdürü	
		f	%
Eğitim Düzeyi	1. Lisans	5	71
	2. Yüksek Lisans	2	29
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>100</b>
Yaş Durumu	1. 30-40 Yaş	2	28
	2. 40-50 Yaş	3	44
	3. 50-60 Yaş	2	28
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>100</b>
Kıdem Yılı	1. 9-16 Yıl	1	14
	2. 17-25 Yıl	4	57

	3. 26 Yıl ve Üzeri	2	29
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Eğitim durumu açısından dört katılımcı lisans düzeyinde eğitim aldığı iki katılıcı yüksek lisansı tamamladığı, bir müdürün de yüksek lisans eğitimine devam ettiği görülmektedir. Lisansüstü eğitimini tamamlayanlar ile halen devam eden katılımcının alanı eğitim yönetimi ve denetimidir. Katılımcılar yaş değişkeni açısından orta yaş seviyesine yakın ve kıdem yılıyla doğru orantılıdır. Katılımcıların tamamı yaklaşık 5 yıldır bu görevlerini yürüttüklerini ve ilk kez ilçe müdürlüğü yaptıklarını belirtmişlerdir. Daha önceden başka ilçelerde ilçe müdürü olarak görev yapan yoktur. Branş değişkeni açısından yedi katılımcıdan ikisi sınıf öğretmenliği, ikisi ilahiyat, diğerleri ise Türk dili ve edebiyatı, beden eğitimi ve felsefe branşlarındadır. Yedi katılımcının da sözel alanına ait branşlarda çalıştıkları anlaşılmıştır.

### Veri Toplama Aracı, Süreç ve Analiz

Araştırmada veriler açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılar ilçelerdeki en üst düzey eğitim sorumlusu oldukları, bir anlamda ilçedeki üst düzey kamu yöneticisi pozisyonunda buldukları için resmi prosedürlerin uzamaması ve bürokratik engellerle karşılaşmamak için yüz yüze görüşme yapmak yerine form aracılığı ile bilgi vermeyi tercih etmişlerdir. Bu nedenle görüşme soruları katılımcılara elden ulaştırılmıştır. Araştırmanın amacına ilişkin bütün katılımcılara bilgi verilmiş, gönüllük esasına bağlı olduğu hatırlatılmış ve elde edilen verilerin gizli tutulacağı söylenmiştir. Katılımcılara sorularla ilgili açıklama yapılmış ve anlaşılmayan noktalarla ilgili ek bilgi verilmiştir. Kendi el yazılarıyla cevaplanan sorular uygun bir zamanda toplanarak numaralandırılmış. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve temalar oluşturularak yorumlanmıştır.

Görüşme formu üç adet yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak soru sayısı sınırlı tutulmuş ve katılımcıların konu dışına çıkmaları önlenmeye çalışılmıştır. Mümkün olduğunca net, katılımcıların anlayabileceği, farklı anlamlara ve çağrışımlara neden olmayan ve araştırma amacına doğrudan hizmet eden az sayıda soru hazırlamak için çaba harcanmıştır. Biri akademisyen diğeri okul yöneticisi olan araştırmacıların bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak hazırlanan soruların anlaşılabilirliğini test etmek için araştırmacılarla ön görüşme yapılmış, araştırmanın amaç ve hedefiyle ilgili görüş alışverişinde bulunmuş ve olası yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için sorular netleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan üç adet net ve somut soru ile araştırma amacına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu sorular aşağıda yer almaktadır.

1. İlçenizde eğitimi yönetirken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
2. İlçenizde daha nitelikli bir eğitim için neler yapıyorsunuz?
3. Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Hangi alanda eğitim/seminer/kurs alırsanız daha iyi bir eğitim yöneticisi olabileceğinizi düşünüyorsunuz?

Katılımcılardan toplanan formlar numaralandırılmış, M1-M2 gibi kod isimlerle kim oldukları belirsizleştirilmiş ve betimsel analiz yöntemine uygun olarak görüşme soruları temelinde incelenmiştir. Sorulara verilen cevaplar her soru içerisindeki tema altında toplanarak benzerlikler ve farklılıklar açısından sınıflandırılmıştır. Böylece üç adet soru için oluşturulan üç temel kategori temelinde verilen cevaplar sınıflandırılmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiş, açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilen cevaplardaki benzerlik ve farklılıklar vurgulanarak katılımcıların görüşlerindeki detayların ortaya çıkarılması hedeflenmiş, araştırma sorularına cevap olabilecek her türlü detay ile konunun aydınlatılmasına hizmet edebilecek en küçük verilerin okuyucunun dikkatine sunulması için çaba gösterilmiştir.

## **Bulgular**

Karşılaşılan sorunlar, daha nitelikli eğitim için yapılanlar ve kendini geliştirme faaliyetleri olarak belirlenen üç ana tema alt başlıklarla zenginleştirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu temaların altında ortaya çıkan kategoriler katılımcıların kendi ifadeleriyle desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

## **Karşılaşılan Sorunlar**

İlçe milli eğitim müdürleri eğitimi yönetirken karşılaştıkları sorunları üç alt başlık altında özetlenebilecek şekilde ifade etmişlerdir. Bunlar *ekonomi, insan kaynakları ve bürokrasi* kavramları ile kategorileştirilmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Birinci olarak ilçe milli eğitim müdürleri tarafından eğitimi yönetirken karşılaştıkları *maddi sorunlar* dile getirilmiştir. Ödenek, bakım onarım, fiziki olanaklar, sosyal ve sportif alanlar, temizlik ve kırtasiye maddesi gibi kalemlerde yaşanan sorunlara vurgu yapılmıştır. İlçe müdürlerinin kendi ifadelerine dayanan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Bağımsız bütçe olmadığından hizmet üretmekte istediklerimizi tam olarak gerçekleştirememekteyiz. Okulların ihtiyaçlarının karşılanmasında merkezi bütçe yerel kaynakları ilçeye ulaştırırken siyasi veya diğer ilişkilere ihtiyaç duymaktayız.(M 1)”*

*“İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin sportif, sosyal, kültürel etkinlikler için bütçelerinin olmaması (M 5)”*

*“Ödenek ve bütçe sıkıntısının olması (M 7)”*

*“Ortaöğretimde okullar arasında kalite farklılıklarının olması (M 7)”*

*“Okulların fiziki ve alt yapı eksikliklerinin olması (M 7)”*

*“Okullarımızın hizmet binalarının bakım ve onarımları (M 3)”*

*“Okullarımızın temizlik malzemesi ve kırtasiye malzemesi ihtiyaçları (fotokopi kâğıdı, toner, kâğıt vb. gibi) (M 3)”*

“0302 kodundan ödenekler son iki yıldır gönderilmediği için temel eğitim okullarımızın kırtasiye ve temizlik malzemesi ihtiyaçlarının karşılanmasında sıkıntılar yaşanmaktadır (M 2)”

İlçe milli eğitim müdürlerinin ekonomik kaynaklı sorunlar kapsamında temel olarak ödenek, temizlik ve kırtasiye malzemesi alımında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca okulların bakım, onarım, boya ve badana yapılmasında ödenek sıkıntısı yaşadıkları, ancak belirli bir takvim dâhilinde her yıl belirli sayıdaki okulun ihtiyacını önceliğe göre karşıladıkları ifade edilmektedir. Bu eksikliklerle ilgili olarak kişi ve kurumlardan kısıtlı da olsa destek aldıklarını belirten ilçe milli eğitim müdürleri de olmuştur. Sosyal ve sportif etkinliklerin yeterince yapılamamasının da ödenek sıkıntısından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Yaşanan sorunlar başlığı altında ikinci olarak **insan kaynaklı** sorunlar ön plana çıkmaktadır. Genel olarak okul yönetici, öğretmen, memur, yardımcı hizmetler personeli eksikliğinden kaynaklanan sorunlar dile getirilmektedir. Değişik alanlarda personel sıkıntısı yaşandığı, öğretmenlerin proje yaparken isteksizliği, okul müdürlerinin liyakatsizliği, öğretmen sirkülasyonunun yoğunluğu, okul müdürlerinin değişime direnç göstermeleri, öğretmen ve öğrencilerin farklı beklentileri, hedefi olmayan idareci ve öğretmenlerin olması, okullarda rehber öğretmenlerin bulunmaması gibi başlıklar ön plana çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda gösterilmektedir:

“Bakanlık, Valilik, Kaymakamlık ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünün birçok çalışmasında fikir beyan edemediğimiz projelerin uygulayıcısı ve denetleyicisi olarak buluyoruz. Böyle durumlarda okul idarecileri ve öğretmenlerimize projeleri inandırmakta ve uygulamakta çeşitli sıkıntılar yaşamaktayız.”(M 1)

“Eğitimi yönetmek en zor mesleklerdendir. Kurumlarımızın fiziki ve donanımsal eksikliklerini düzeltmeye çalışırken, eğitimcilerin eksikleri ve ihtiyaçları sorun olmakta, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken sosyal faaliyet eksiklikleri ortaya çıkmakta, teknolojiyi eğitime harmanlarken sportif etkinlikler eksiklerimiz ortaya çıkmakta, tüm eksiklik ve ihtiyaçları giderdik derken velilerin memnuniyetsizlikleri karşımıza çıkmakta”(M 4)

“Öğretmen sirkülasyonunun fazla olması”(M 5)

“Her alanda yetişmiş personelimiz bulunmamakta, çeşitli atamalarla gelen personel en kısa sürede il merkezlerine gitmektedir.”(M 1)

“Büro yönetimi konusunda (şef, VHKİ, memur) ilçelerin personel sayılarının yetersiz olması”(M 5)

“Okul müdürlerinin genel çözümün bir parçası olmak istememesi”(M 7)

“Bazı branşlarda öğretmen ihtiyacının olması (rehberlik)”(M 7)

“Hedefi olmayan idareciler ve öğretmenlerin olması” ( M 7)

“Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin değişime karşı direnç göstermeleri” (M 6)

“Öğrenci ve velilerin eğitime karşı olan isteksizlikleri”(M 2,M 6, M 4)

*“Öğretmen ve öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin farklılıkları” (M 6)*

*“Liyakat ve ehliyetten yoksun kişilik ve psikolojik sorunları olan lise müdürleri ile sorunlar yaşanmaktadır. (M 2)*

*“İlçemizin öğretmen normu 271 olup mevcut öğretmen sayısı ise 236’dır. 35 öğretmen ihtiyacımız bulunmaktadır. Yine okullarımızın 20 civarında hizmetli ihtiyacının bulunması da ilçemizin en önemli sorunları arasında yerini almakta ve bizleri zor durumda sokmaktadır.” (M 2)*

Görüldüğü gibi yönetimde insan kaynaklı sorunlarla ilgili olarak İlçe milli eğitim müdürleri yönetici ve öğretmenlerin yeterlikleri, motivasyonları ve hedefleri ile ilgili sorunlara vurgu yapmaktadır. Yeterlilik noktasında eksik olan idareci ve öğretmenlerin daha fazla soruna neden olduklarını belirtmişlerdir. Okullardaki öğretmen sayısının yetersiz olması nedeniyle ücretli öğretmen görevlendirildiği, geçici olduğu için birçoğunun kısa sürede ayrılması da yaşanan sorunların başında gelmektedir. Aynı şekilde öğretmen ve idarecilerin idealist olmamaları, sorumluluk almaktan kaçınmaları, bakanlık ya da il milli eğitim müdürlüğünden gelen projelere karşı isteksiz olmaları, okullardaki yönetimlerle öğretmenler arasında yaşanan sorunlar da ifade edilmektedir. İlçede görev yapan öğretmenlerin ve diğer personellerin kısa sürede il merkezine ya da başka illere gitmeleri de yaşanan önemli sorunlardan biri olduğu belirtilmiştir.

Yaşanan sorunlar içerisinde üçüncü olarak **bürokrasi** kaynaklı olanlar ifade edilmektedir. İlçe milli eğitim müdürlerinin eğitimi yönetirken karşılaştıkları bürokrasi kaynaklı sorunlar genel olarak mevzuattan kaynaklı sorunlar, yerel yönetim ve siyasilerden gelen baskılar, velilerden kaynaklanan sıkıntılar, taşıma ve yemek ihalelerinde yaşanan sıkıntılar, mevzuata aykırı talepler, öğretmen ve müdürlerin zorunlu programlara çağırılması, üst makamların istişare etmeden projeler yapması, yetkilerin kısıtlı olması, ihaleler, ödül ve ceza sisteminden kaynaklı sorunlar olarak belirtilmiştir. İlçe milli eğitim müdürleri bu tema ile ilgili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Temel eğitim, ortaöğretim ve özel eğitim kapsamında toplam 8 taşıma ve yemek ihalesi müdürlüğümüz tarafından yapılmıştır. Temmuz ayında başlayıp Ekim ayının sonuna kadar devam etmiştir. İlçemiz küçük olduğundan ihaleye de yeterli sayıda istekli katılmadığı için ya yüksek teklif ya da teklif verilmemesinden dolayı ihale süreci uzamakta ve bizleri de zor durumda bırakmaktadır. Bizler eğitim ve öğretime ayıracağımız kıymetli vaktimizi ihalelere harcamak zorunda kalıyoruz.” (M 2)*

*“Yetki ve sorumluluk alanlarının kısıtlılığı” (M 7)*

*“İl özel idaresi bütçesinden ayrılan ödeneğin harcanmasında imza yetkisinin olmaması” (M 5)*

*“Bürokratik engellerin çokluğu” (M 7)*

*“Karar almada etkin olamama” (M 7)*

*“Müfredatın belirli bir bölümünün yerel olması gerekli. Sportif, sanatsal, tarımsal olarak müfredatın belirli bir bölümünün o bölgenin güçlü olduğu alanlara kolaylık sağlaması için gerekli kolaylığın sağlanması gerekir.” (M 5)*

“Genel olarak büyük bir sorun yaşamamaktayız. Ancak idari teşkilat olarak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü birçok alanda üst teşkilat yapısı ile alt teşkilat yapısı arasında köprü vazifesi görmektedir.”(M 1)

“Ücretli öğretmen görevlendirilmelerinde ilçe milli eğitim müdürlüğü yerel yönetimlerin ve siyasilerin baskılarına maruz kalmaktadır.”(M 2)

“İlçemizin imkânları ve fırsatları çok iyi olmasına rağmen velilerin eğitime olan ilgisizliği ve duyarsızlığı sebebiyle arzu ettiğimiz başarıyı yakalamada ve hedeflere ulaşmakta sıkıntılar yaşanmaktadır.”(M 2)

“Ara bir teşkilat olduğumuzdan ilgili ilgisiz birçok gerçek kişi ya da tüzel kişilerin mevzuata aykırı talepleriyle karşılaşmaktayız.”(M 1)

“Milli Eğitim personelinin diğer kurumların gözünde dolgu malzemesi olarak görülmesi. Örneğin milli bayram ve törenler, kutlamalar ve diğer programlara öğretmen ve öğrencilerin sürekli katılması bizim açımızdan gurur verici. Aynı programlara diğer kurumların tüm çalışanlarının da katılması gerekmektedir. Bu algıyı ortadan kaldırmalıyız.” (M 7)

“Vatandaşın gözünde öğretmene rahatlıkla hesap sorulabiliyor, gerekirse şikâyet edilebiliyor ya da kaba davranışlarda bulunula biliniyor. Öğretmenlik mesleğinin korunması ve itibarı için yeniden düzenleme yapılmalıdır.”(M 7)

Görüldüğü gibi ilçe müdürlerinin sistem ile ilgili yaşadıkları sorunlar olarak bürokratik iş ve işlemlerin fazlalığına vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, Türk Milli Eğitim Sisteminin (yapısının, öğretim programlarının, sınav sisteminin, hukuksal düzenlemelerin vb) merkeziyetçi olması ve sürekli değişmesi, müfredatların bazı yönleriyle uygulanamaz olması, ödenek temini başta olmak üzere genel olarak yetkilerin sınırlılığı, üst makamların istişare etmeden projeler yapması, mevzuattan kaynaklı sorunlar, ödül ceza sisteminden kaynaklı sorunlar, öğretmen ve müdürlerin zorunlu programlara çağırılması, yapılan ihalelerde yaşanan sıkıntılar, mevzuata ya da sisteme göre yapılamayacak işler ile ilgili olarak gelen baskıların olması, iş yükü gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır.

## 2. Nitelikli Bir Eğitim İçin Yapılan Çalışmalar

Elde edilen verilerin içerik analizi sonunda bazı temaların ön plana çıktığı görülmüştür. Görüşlerine başvurulmuş ilçe milli eğitim müdürlerinin ilçe yönetiminde daha nitelikli bir eğitim için yaptığı çalışmalar üç tema altında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bunlar **eğitim çalışanları, paydaşlarla ve resmi kurumlarla** yapılan çalışmalardır.

İlçe milli eğitim müdürlerinin daha nitelikli bir eğitim için, **eğitim çalışanlarına** yönelik olarak yaptıkları çalışmalar genel olarak; eğitimcilere çeşitli eğitimlerin verilmesi, okul müdürleri ve öğretmenler ile istişareye dayalı toplantılar yapılması olarak belirtilmiştir. Bu tema ile ilgili olarak ilçe milli eğitim müdürleri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğretmenlerimizin ve yöneticilerimizin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyoruz.”(M 3)

“Rehber öğretmenler ile mutlak toplantılar yapılarak öğrencilerin genel durumları ile ilgili görüşler alırım.”(M 7)

“Öğretmenlere yönelik kişisel gelişim seminerleri.”(M 6)

“Okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim seminerleri.”(M 6)

“Bilgilendirme toplantıları.”(M 6)

“Okul/kurum müdürleri ile okulların dolaşarak toplantılar yapılması.”(M 5)

“Öğretmenler ile küçük gruplar halinde toplantılar yapılması.”(M 5)

“Çocuğu eğiten ve öğreten öğretmen olduğundan, öğretmenin eğitimine ve kendini geliştirmesi konusunda çalışmalar yapılmıştır.”(M 7)

“Her okul müdürü sene başında yıl boyu yapacağı çalışmalar konusunda planlar yapmaktadır. Yılsonunda yapılan faaliyetler değerlendirilir.”(M 7)

“2023 Eğitim Vizyonumuz çerçevesinde tüm okullarımızda tasarım ve yaşam becerileri atölye kurulum ve yapım çalışmaları devam ediyor. Öğretmen ve idareci kadromuzun tamamına mesleki becerilerini geliştirmenin yanında iletişim ve bilişim alanlarında becerilerini geliştirici proje, kurs ve eğitimler düzenliyoruz. (MARKA; STEAM Eğitici Eğitimi 50 öğretmenimiz katıldı. Öğretmen Akademisi Vakfı eğitimleri 60 öğretmen katıldı).”(M 4)

“Eğitimcilerin eğitimine önem veriyoruz. Akademik eğitimi tamamlayıcı kurslar seminerler düzenlemekteyiz.”(M 1)

“Daha kaliteli bir eğitim için okul müdürleri ile her ay düzenli olarak toplantılar yapıyorum.”(M 7)

Görüldüğü üzere ilçe milli eğitim müdürleri konuyla ilgili olarak eğitimcilere yönelik olarak eğitimler vermeye çalıştıkları, seminerler ve kurslar düzenledikleri ifade edilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerle zümreler bazında toplantılar yaptıkları, ilkökul-ortaokul ve lise müdürleri ile belirli aralıklarla toplantılar yapılarak yapılacak iş ve işlemlerle ilgili istişareler yaptıkları, sürece velilerin dâhil edilmesi için veli ziyaretlerinde buldukları, rehber öğretmenlere yönelik çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmalar yaptıkları da ifade edilmiştir.

İlçe milli eğitim müdürlerinin daha nitelikli bir eğitim için, **eğitimin diğer paydaşlarına** yönelik olarak yaptıkları çalışmalar genel olarak; okul aile birliği ve veli toplantılarına katılım sağlanması, aile eğitimleri, muhtarlarla ve imamlarla istişareler yapılması, öğrencilere yönelik toplantılar yapılması olarak belirtilmiştir. Bu tema ile ilgili olarak ise, ilçe milli eğitim müdürleri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Eğitim aileden başlar, aile eğitime önem veriyorum.”(M 7)

“Çocuğun eğitim öğretim faaliyetleri dışında sosyalleşmesi ve kendini geliştirmesi, anneye kitap okumayı teşvik etmek için projeler yapılması.”(M 7)

“Okul aile birliği ve genel veli toplantılarına katılım sağlamak.”(M 5)

*“Mahalle ve köy muhtarları ile toplantılar yapmak.”(M 5)*

*“Mahalle ve köy imamları ile toplantılar yapmak.”(M 5)*

*“Bilgilendirme toplantıları(öğretmen-öğrenci-veli)”(M 6)*

Bu tema ile ilgili olarak ilçe milli eğitim müdürlerinin özellikle aile eğitimlerine yönelik çalışmalar yaptıkları, okullarda yapılan veli toplantıları ve okul aile birliği toplantılarına katılım sağladıkları, eğitimin diğer paydaşları ile fikir alışverişinde buldukları, köy ve mahalle muhtarlarıyla, köy imamları ile belirli aralıklarla toplantılar yaparak düşüncelerini aldıkları görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilere yönelik çalışmaların da sıklıkla yapıldığı ve öğrencilerin motivasyonlarının artırılması için değişik etkinlik ve faaliyetlerin yapıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılım noktasında ilçe müdürlüklerine düşen görevlerin yapılmaya çalışıldığı da ifade edilmiştir.

İlçe milli eğitim müdürlerinin daha nitelikli bir eğitim için **kurumlarla** yaptıkları çalışmalar; resmi kurumların kaynaklarının kullanılması, resmi kurumlarla işbirliği yapılması, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler yapılması, belediye ile birlikte çevre düzenlenmesi yapılması, okulların fiziki ortamlarının düzenlenmesi olarak belirtilmiştir. Bu tema ile ilgili olarak ise, ilçe milli eğitim müdürleri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“... Sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere üst düzey önem veriyoruz. Belediye, Gençlik Spor İl Müdürlüğü, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü gibi resmi kurumlar ile Bakanlar Kurulu onayıyla hizmet veren STK'larla işbirliğine önem veriyoruz.”(M 1)*

*“Öğrencilerimiz için sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere katılımlarını sağlıyoruz.”(M 3)*

*“Okul alanlarının iyileştirilmesi.”(M 6)*

Tüm bu başlıklardan ayrı olarak bu temaların ve alt başlıkların dışında farklı olarak okul fiziki ortamların düzenlenmesi, okul öncesi eğitime önem verilmesi, projelere etkin katılım sağlanması, okullardaki farklı etkinlik alanlarının oluşturulması gibi düşüncelere de yer verilmiştir.

*“Eğitici mekânların artırılması ve yenilenmesi”(M 6)*

*“Çocuğun erken yaşta eğitimi önemli olduğundan, okul dışı eğitime önem verdik.”(M 7)*

*“Öncelikle çocuklarımızın eğitim öğretim gördükleri okullarımızın, fiziki durumlarını, imkânlarını ve şartlarını iyileştirmeye, eğitim mekânlarını güzelleştirmeye çalışıyoruz. Son dönemde okullarımızda Z kütüphane, tam donanımlı destek odası, kodlama ve zekâ oyunları sınıfları, bilgisayar laboratuvarları ve tasarım beceri atölyeleri kurularak fiziki altyapı bakımından imkânlarımız çok daha iyi duruma getirilmiştir.”(M 2)*

*“Bizler 3 alanda çalışmalar yaparak ilçemizin eğitim seviyesinin artacağına inanarak 4 yıl boyunca akademik başarıyı artırma, değerler eğitimi ve kitap okuma projelerini başarılı bir şekilde uyguladık ve gerekli güncellemeleri de yaparak uygulamaya devam edeceğiz.”(M 2)*



*“Okullarımızda TÜBİTAK başta olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğümüz tarafından düzenlenen tüm projeleri etkin olarak uygulamaya çalışıyoruz.”(M 3)*

Görüldüğü gibi ilçe milli eğitim müdürlerinin özellikle sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal alanda çalışmalar yapmaya önem verdikleri, TÜBİTAK ve diğer projelere katılmakta istekli oldukları, fiziki ortamları uygun hale getirilmesinde kişi ve kurumlarla iletişime geçtikleri, gerekli yazışmaları yaptıkları ve süreci takip ederek sorunların çözümü noktasında ilgili oldukları belirlenmiştir.

### **3. İlçe Müdürlerinin Kendilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmalar**

Görüşülen ilçe milli eğitim müdürlerinin kendilerini geliştirmek için çalışmalar yapmak konusunda istekli oldukları, bunun için farklı çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Genel olarak bakanlığın yaptığı hizmet içi eğitim kurslarına ve seminerlerine katılma konusunda istekli oldukları, mesleki gelişime önem verdikleri, eğitim yöneticiliği alanında deneyimli eğitimcilerden faydalandıkları, değişik türde kitap okudukları, kişisel gelişimle ilgili bireysel çalışmalara ağırlık verdikleri, yüksek lisans yaptıkları ya da yapmaya istekli oldukları görülmüştür. Bu başlık ile ilgili olarak, ilçe milli eğitim müdürleri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Yüksek lisans eğitimi aldım. Sürekli kitap okuyorum. Yönetim alanı başta olmak üzere açılan seminer ve kurslara katılıyorum. Eğitim-öğretimle ilgili yayınları takip ediyorum.”(M 3)*

*“Okumanın ve öğrenmenin yaşı yoktur, ilkesinden hareketle başta kendi alanımızda ve branşımızda olmak üzere kitap okumaya, öğrenmeye ve kendimizi geliştirmeye gayret ediyoruz. Özellikle de eğitimci, yazar ve kişisel gelişim uzmanlarının verdikleri konferansları izlemeye ve kitaplarını alıp okumaya çalışıyorum.”(M 2)*

*“İmkân ve fırsatını bulduğumuzda eğitim ve yönetimi alanında inşallah yüksek lisans eğitimi yapmayı da düşünüyorum.”(M 2)*

*“Her yönetici kendi alanı ile ilgili mevzuata hâkim olmalıdır. Ben de bakanlığımızın web sayfasından güncel haberler ile birlikte değişen ve güncellenen mevzuatı takip etmeye çalışıyorum.”(M 2)*

*“Sosyal medyadan başta bakanlığımızın olmak üzere il ve ilçe müdürlüklerinin yapmış oldukları çalışmaları, faaliyetleri okumaya ve projelerini takip etmeye çalışıyorum.”(M 2)*

*“Makale, dergi, kitap okuma ve incelemelerini devamlı yapıyoruz. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, gelişim seminerleri, panel, konferans, müzik, spor faaliyetlerine katılmaya gayret ediyorum.”(M 1)*

*“Kesinlikle farklı alan ve konularda kitap okuyorum. Sık sık değişik meslek grupları ile farklı branştaki öğretmenler ile veli ve öğrenci grupları hayata dair söyleşi ve sohbetler yapıyorum. Maddi duruma göre de geziyorum.”(M 4)*

*“Yönetmelik değişikliklerini takip etmeye çalışırım, eğitim ile ilgili yenilik ve gelişmeleri basın ve yayın organlarından takip etmeye çalışırım.”(M 5)*

*“Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisansa başladım, bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitim ve seminerlere katılıyorum.”(M 5)*

*“Her zaman gelişimime katkı sağlayacak kitaplar okumaya çalışırım. Yakın çalışma arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum. Yaptığım her toplantıda not alırım, yapacağım işleri not ederim. Güçlü ve zayıf yönlerimi tespit ederek ona göre hareket ederim.”(M 7)*

*“Başarılı insanları örnek alırım, hayatlarını takip eder, okurum. Seçeneklere ve fırsatlara açık olurum, bu konuda paylaşımda bulunanlara yardımcı olurum. Dinlemeyi severim, her insandan bir şeyler öğreneceğimi hissederim.”(M 7)*

Genel olarak ilçe milli eğitim müdürlerinin seminer ve kurs çalışmalarına katıldıkları, kitap okumaya önem verdikleri, mesleki olarak gelişim sağlayan yayınları takip ettikleri, yüksek lisans eğitimi yapmaya çalıştıkları, sürekli istişareler yaparak farklı düşünceleri önemsedikleri ve mevzuat ile ilgili değişiklikleri güncel olarak takip ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan ilçe milli eğitim müdürlerinin kendilerini geliştirmek adına yaptıkları çalışmalar genel olarak kişisel gelişime dayalı çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu tür çalışmaların yanında ayrıca kitap okuma, örnek çalışmaları takip etme, gezilere, konferanslara ve sosyal faaliyetlere katılım sağlama ile ilgili olarak görüş bildiren katılımcılar da olmuştur.

İlçe milli eğitim müdürlerinin daha iyi bir eğitim yönetici olabilmek adına almak istedikleri eğitimlerin başında, kişisel gelişime dayalı eğitimler gelmektedir. Bunun yanında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik eğitimler, motivasyon eğitimleri, mevzuatlarla ilgili eğitimler, insan ilişkileri ve iletişim içerikli eğitimler, proje hazırlama seminerleri almak istedikleri görülmüştür. Ayrıca bakanlık tarafından verilecek eğitim yönetimi ve denetimi alanında seminerlerin de gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu başlık ile ilgili olarak, ilçe milli eğitim müdürleri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“İnsan yaşamını ilgilendiren tüm alanlardaki eğitim, seminer ve kursları takip etmeyi ve imkân ölçüsünde almayı hedef belirledim.”(M 3)*

*“İlçe milli eğitim müdürlerinin eğitimi yönetirken karşılaştıkları sorunların görüşüldüğü, talep ve isteklerinin konuşulduğu, masaya yatırıldığı, çözüm yollarının ve önerilerinin tartışıldığı bir seminerin düzenlenmesi çok iyi olur. Kesinlikle katılırım.”(M 2)*

*“Bizler harcama ve ihale yetkilisiyiz. Milyonlara imza atıyoruz. 5018 Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile 4437 Sayılı İhale Kanunu ile ilgili seminer veya kurs verilmesinin çok iyi olacağını düşünüyorum. Kesinlikle katılırım.”(M 2)*

*“İnsan ilişkileri ve iletişim konularında da seminer verilebilir. Kesinlikle katılırım. Okullarımızda ve kurumlarımızda yaşanan sorunların ve sıkıntıların genellikle sebebinin iletişimsizlikten ve sağlıklı bir iletişim kurulamadığından kaynaklandığını biliyoruz.”(M 2)*

*“Etkili iletişim, liderlik, motivasyon, mevzuat, dil eğitimi, spor.”(M 1)*

*“Kesinlikle farklı alan ve konularda kitap okuyorum. Sık sık değişik meslek grupları ile farklı branştaki öğretmenler ile veli ve veli-öğrenci gruplarıyla hayata dair söyleşi ve sohbetler yapıyorum. Maddi duruma göre de geziyorum.”(M 4)*

*“Proje oluşturma ve yönetimi, etkileme kabiliyeti ve iletişim, sunum teknikleri, mali kaynakların etkili kullanımı.”(M 6)*

*“Eğitim yöneticisi pozisyonunda olduğumuz için öncelikle eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim alınmalı.”(M 5)*

*“Mevzuat bilgisini arttıracak her türlü eğitim, seminer, kurs faydalı olacaktır.”(M 5)*

*“İnsan ilişkilerinde düşünceli, adil ve tutarlı, iyi bir dinleyici, analitik çözümleme yeteneğini arttıracak her türlü eğitim/seminer/kurs faydalı olacaktır.”(M 5)*

*“İnsan yönetimi ve davranışları, iletişim, sorun çözme becerileri, yönetim ve yönetişim, yenilenen öğretim programları, eğitim ve öğretimde karşılaşılan sorunlar ile bu sorunlara çözüm önerileri, eğitim ve öğretimde uygulanan iyi örnekler ile ilgili kurs/seminer/eğitimler...”(M 2, M 7)*

Araştırmaya katılan ilçe milli eğitim müdürlerinin daha iyi bir eğitim yöneticisi olabilmeleri için almak istedikleri eğitim, seminer ve kursların değişiklik gösterdiği görülmüştür. İlçe müdürlerinin genel olarak yüksek lisans eğitimine istekli oldukları ve tamamı etkili iletişim ile ilgili seminerlerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında mevzuat/müfredat, liderlik, motivasyon, dil eğitimi, ihale kanunu, sorunlara yönelik eğitim çalışmaları, güzel konuşma ve diksiyon, proje oluşturma ve yönetimi, sunum teknikleri, sorun çözme becerileri, yönetim ve yönetişim, eğitim öğretimde iyi örnekler, insan yönetimi ve davranışları konularında eğitim, seminer ve kurs almak istedikleri görülmüştür.

## **Tartışma Ve Sonuç**

Ülkemizde eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde taşra teşkilatı olarak yer alan ilçe eğitim müdürlükleri bir anlamda uç beyi olarak görev yapmaktadır. Taşra biriminin merkezi olan illere göre madde ve insan kaynakları sınırlı olan ilçelerde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu çalışmada ilçelerde yaşanan eğitim sorunları en yetkili eğitim yöneticisi olan ilçe milli eğitim müdürlerinin bakış açılarıyla resmedilmeye çalışılmış ve sorunlar üç ana başlık altında ifade edilmiştir. Ekonomi, insan kaynakları ve bürokrasi şeklinde ilçe müdürleri tarafından dile getirilen sorunlar genel anlamda eğitim sisteminin bütün basamaklarında ve merkez/taşra ayrımı yapılmaksızın coğrafi bütün bölgelerde yaşanabilmektedir.

İlçelerdeki eğitimin yönetilmesinde en üst yetkili olan ilçe milli eğitim müdürlerinin dile getirdiği sorunlar incelendiğinde temel anlamda güç ve yetki sınırlılığı dile getirilmektedir. Ekonomik sorunlar, öğretmen ve yönetici niteliği, bürokratik engeller şeklinde ön plana çıkan sorunların merkezinde güç ve yetki azlığından şikâyet edilmekte ve neredeyse karşılaşılan bütün sorunlar bu bağlamda dile getirilmektedir. Örneğin ekonomik sorunlar olarak katılımcılar tarafından ifade edilen bağımsız kaynağın olmaması, sosyal ve kültürel harcamaların yapılamaması, fiziki ve alt yapı hizmetlerinde yaşanan sorunlar, temizlik ve kırtasiye malzemesi ihtiyacı, bakım ve onarım hizmetleri gibi alanlarda önemli sorunların olduğuna vurgu yapılmaktadır. Merkezi yönetim anlayışının bir gereği olarak vali ve kaymakam gibi mülki idari amirlerinin inisiyatif ve onayı dâhilinde çözümlenmeye

çalışılan bu gibi sorunlar ilçe eğitim yöneticilerinin gündemini oluşturmakta ve zamanının büyük kısmını işgal etmektedir. Yönetimin basamaklarından birisi olarak bütçeleme'nin önemi ve etkisi düşünüldüğünde ilçe müdürlerinin ekonomik kaygılarının yerinde olduğunu söylemek mümkündür. Bütçeleme ve kaynak kullanımının yönetim açısından taşıdığı önem düşünüldüğünde (Bursalıoğlu, 1991; Başaran, 1996, Kaya, 1999) müdürlerinin ekonomik sorunları öncelikli olarak dile getirmeleri anlaşılabilirlikindedir.

İlçe milli eğitim müdürleri tarafından ikinci olarak dile getirilen insan kaynakları merkezli sorunlar genel anlamda yönetici, öğretmen ve yardımcı personelin niteliği ve niceliksel eksikliği ile ilgilidir. Eğitim yönetimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde neredeyse bütün akademik metinlerde (Bursalıoğlu, 1991; Cahoğlu, 1999; Kayıkcı, 2001; Ekşi, 2003; Sezgin, 2016) yöneticinin niteliği ile örgütsel performans arasında pozitif bir ilişkiden bahsedilmekte ve insan kaynaklarının altı çizilmektedir. Bu anlamda araştırma kapsamında görüşlerine başvuru'lanan ilçe müdürlerinin dile getirdiği öğretmen ve yöneticilerin niteliği ile ilgili sorunlar alanyazınla da desteklenmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin sık yer değiştirmesi, yardımcı personel sayısının azlığı, yöneticilerin sorun çözmedeki yetersizlikleri, öğretmen ve yöneticilerin hedefsizliği, öğrenci ve velilerin isteksizliği, öğretmen ve öğrencilerin ilgi ve beklenti farklılığı, yöneticilerin liyakat ve yetenek noktasındaki sınırlılığı gibi sorunlar ilçe yöneticileri tarafından öncelikli olarak gündeme getirilmektedir. İnsan kaynakları bağlamında neredeyse bütün kurumlarda karşılaşılabilecek bu gibi sorunların okullarda ortaya çıkması normal karşılanabilir. Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve veli iletişimiyle meydana gelen okul örgütünde bu aktörler arasında her zaman sorunlar yaşanabilmekte, etkili bir eğitim için bu aktörlerin uyumlu çalışması ön şart olarak kabul edilebilir. Bu noktada dile getirilen bu gibi sorunların gerçekçi ve güncel olduğu görülmektedir.

Üçüncü ve son olarak müdürler tarafından dile getirilen bürokrasi merkezli sorunlar ülkemizdeki kamu yönetim anlayışının doğal bir sonucu olarak kabul edilebilir. Merkezîyetçi bir kamu yönetimi bürokrasisinin gereği olarak temel kararlar merkezdeki yöneticiler tarafından verilmekte, üst düzey yöneticiler merkezden atanmakta ve teklif edilmekte, bütçe dağılımı merkezi olarak gerçekleştirilmekte, öğretmenlerin göreve bağlamaları merkezi politikalarla düzenlenmekte ve bunlar gibi önemli birçok konuda güç ve yetki merkez örgütü olarak bakanlıkta, sınırlı olarak da valiliklerde bulunmaktadır. Taşra birimi eğitim yöneticileri olarak il ve ilçe milli eğitim müdürleri tam anlamıyla merkezden veya mülki idari amirleri tarafından verilen kararların uygulayıcısı konumundadır. Eğitim konusunda tamamıyla üst yöneticilerin inisiyatifine ve iznine bağlı olarak oldukça sınırlı bir alanda güç ve yetki kullanabilmektedir. Takım çalışması ürünü olan, ekip üyelerinin bireysel görev sorumlulukları bulunan ve tamamıyla ortak çalışma esasına dayanan projelerin bile merkezden belirlenmesi ve ilçelere emir olarak gönderilmesi merkezîyetçiliğin ulaştığı noktayı göstermesi açısından anlamlıdır. Bu doğrultuda bürokratik bir örgüt olarak (Bursalıoğlu, 1991; Başaran 1999) hizmet veren her türden eğitim yönetimi biriminin merkezîyetçilikten kaynaklanan güç ve yetki sınırlılığının yasal olarak tanımlandığını ifade etmek mümkündür.

Eğitim kurumlarının amacı öğretimdir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin temel görevi öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için çaba göstermek olmalıdır. Öğretmenler daha iyi öğretebilmek, yöneticiler de öğretmenlerin görevlerini daha iyi yapabilmeleri için lojistik destek sağlama amacını incelikli olarak benimsemeli ve bu amaçtan uzaklaşmamalıdır. İlçe müdürlerinin yönetim sorunları olarak dile getirdiği sorunlar içerisinde öğretimi geliştirme, öğretmen ve yönetici gelişimi, okul iklimi ve kültürü oluşturma, velilerle daha iyi iletişim kurma gibi eğitimin özüne ve temel amacına ilişkin sorunların olmaması üzerinde durulması gereken bir konudur. Okulun var oluş amacı olan öğrencileri ve öğretmenleri merkeze almayan ve bunları niteliği üzerine yoğunlaşmayan yönetsel uygulamaların gerçekçi olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu çalışmada dile getirilen yönetsel sorunlar büyük oranda yaşanan ve akademik çalışmalarda dile getirilen sorunlar olmakla birlikte meselenin sadece bir boyutunu hatta sadece görünen boyutunu yansıtmaktadır. Maddi kültür olarak tanımlanan ve genellikle şekilsel olarak tanımlanan niceliksel unsurlar olarak öğretmen ve yönetici eksikliği, maddi yetersizlikler, bina ve fiziksel donanım eksikliği, güç ve yetki sınırlılığı, öğretmen sirkülasyonu gibi sorunlar birçok örgütün karşılaştığı ve ülkemiz açısından kronikleşmiş sorunlar arasındadır. Ancak bu gibi maddi kültür alanında yaşanan sorunlarla birlikte hatta daha öncelikli olarak nitelik, mesleki gelişim, iklim, kültür, moral ve motivasyon, iletişim gibi manevi kültür ile ilgili sorunların dile getirilmemesi bir eksiklik olarak tanımlanabilir. İlçelerdeki eğitimin lideri olarak kabul edilebilecek ilçe milli eğitim müdürlerinin liderlik kavramı çerçevesinde hareket etmesi ve sorunları dile getirmek yerine çözüm üretme üzerine yoğunlaşmaları gerekmektedir. Sorunların yüksek sesle dile getirilmesi ve sık sık tekrar edilmesi, çözüm aşamasında her hangi bir projenin olmadığı veya böyle bir kapasitenin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir eğitim lideri olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin niteliği ile okuldaki eğitim faaliyetleri doğrudan görev alanına giren ve bu konuda çalışmalar yaparak projeler üretmesi beklenen ilçe müdürlerinin bunu karşılaşılan en temel sorunlar içerisinde dile getirmesi liderlik açısından kabul edilebilecek bir durum değildir. Benzer şekilde ekonomik sorunlar ve bürokratik engeller en temel merkezîyetçilik uygulamaları olarak ülkemizde uzun yıllardır ve neredeyse bütün eğitim örgütlerinin yönetiminde karşılaşılan sorunlar olarak kronikleşmiş iken ilçe müdürlerinin bu gibi sorunlarla başa çıkma iradesi göstermek yerine sadece sorun olarak dile getirmesi eleştirilebilecek bir durumdur. Sonuç olarak ülkemizdeki merkezîyetçi kamu yönetim anlayışının bir ürünü olarak ve büyük oranda bürokratik otoritelerin inisiyatifi ile atanan, dolayısıyla eğitim yönetimi alanında herhangi bir uzmanlık ve niteliğe sahip olmayan yöneticilerin en temel eleştiri ve sorun kaynağı olarak merkezîyetçiliğe ve bürokrasiye bağlı uygulamaları göstermesi ironik bir durumdur.

Nitelikli bir eğitim için neler yapıldığı teması altında, var olan sorunların nasıl ortadan kaldırılmaya çalışıldığı irdelenmektedir. İlçe müdürlerinin çözüm önerileri ve nitelikli bir eğitim için belirledikleri hedefler genellikle okul ve kurum ziyaretleri gerçekleştirmek, öğretmenler ve diğer paydaşlarla toplantılar yapmak şeklinde özetlenmektedir. İlçe müdürlerinin kendi ifadeleriyle öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmakta, kişisel gelişim seminerleri düzenlenmekte, bilgilendirme toplantıları yapılmakta, sene başı ve yıl boyu planlar hazırlanmakta, okul-aile birliği ve muhtarlar toplantılara davet edilmekte, öğrenciler sosyal ve kültürel faaliyetlere teşvik edilmekte, fiziki mekanlar iyileştirilmekte ve

İlçelerde çeşitli projeler geliştirilerek okulların katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır. Dikkat edilirse birinci temada ilçe müdürlerinin güç ve yetki konusunda merkezi yönetime yönelik dile getirdikleri sorunların benzerlerine ilçe çapında kendileri neden olmaktadır. Üst yönetimlerin güç ve yetki açısından ilçe yöneticilerini mahkum ettiği sınırlı alan bir çeşit bürokratik alışkanlık gereği ilçe müdürleri tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlere layık görülmektedir. Birinci temada dile getirilen eğitim sorunlarının çözümüne yönelik öğretmenler ve okul yöneticileri ile yakın işbirliği yapılması ve ortak kararlar geliştirilmesi gerekmekte iken ilçe müdürleri kendi ürettikleri çözümler üzerinden sürekli toplantılar yapmakta ve ziyaretler düzenlemektedir. Üst yönetimler karşısında pasif ve yetkisiz bir durumda olmaktan şikayetçi olan ilçe yöneticileri okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşları aynı duruma düşürecek tarzda hareket etmektedir. Merkezîyetçi ve bürokratik yönetim anlayışının gereği olan kararların üst kademelerde alınması ve alt kademelerin sadece uygulayıcı olarak görülmesi alışkanlığı ilçelerde de görülmekte ve bu durum sorunların çözülmesi yerine devam ettirilmesine neden olmaktadır. İlçelerdeki en üst yönetici konumunda bulunan ilçe müdürlerinin var olan sorunların tespiti, çözümü ve daha nitelikli eğitim için yapılması gerekenler noktasında öğretmen ve okul yöneticileri ile analitik toplantılar yapması ve atılacak adımların birlikte kararlaştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın son teması olarak ilçe müdürlerinin mesleki gelişim için yaptıkları çalışmalar incelendiğinde genellikle lisansüstü eğitim, mesleki kurslar, mevzuat bilgisi ve hizmet içi eğitim seminerlerinin vurgulandığı görülmektedir. Bu tür etkinliklerin takip edilmeye çalışıldığı ve ihtiyaç olarak dile getirildiği ortaya çıkmaktadır. Yönetim biliminin en temel varsayımı olan uzmanlık bilgisi ve eğitiminin (Bursalıoğlu, 1991; Başaran, 1996, Kaya, 1999; Cafağlı, 1999; Kayıkçı, 2001; Ekşi, 2003; Sezgin, 2016) ilçe yöneticileri tarafından önemsenmesi ve ihtiyaç olarak vurgulanması önemli olmakla birlikte halihazırda üst düzey eğitim yöneticiliği yapan müdürlerin bu niteliği adeta yaparak-yaşayarak öğrenmesi ve fark etmesi geç kalmış bir çaba olarak değerlendirilebilir. Gelişmiş ülkelerde okul yöneticiliği için temel yeterlik alanlarından sayılan lisansüstü eğitim ve yönetim uzmanlığı yeterliğinin daha üst düzey yöneticiliklerde daha derinlemesine ve proje geliştirme merkezli tasarlanması gerekmektedir. Bu noktada hem akademik hem de uygulama düzeyinde bir uzmanlık bilgisinin üst düzey eğitim yöneticiliği için gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Sorun çözme, iletişimi geliştirme, proje tasarlama, takım çalışması, kurum kültürü, okul iklimi ve çatışma yönetimi gibi eğitim yönetiminin alt bileşenleri konusunda ilçe müdürlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

## Öneriler

Bu bağlamda ilçe milli eğitim müdürlerinin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri olarak;

- ✓ İlçelerde görev yapan müdürlerin yetki alanlarının artırılarak, aşırı bürokrasi engeline takılmadan daha rahat karar alabilecekleri bir sistemin getirilmesi uygun olacaktır.

- ✓ Sıklıkla karşılaşılan ekonomik kaynaklı sıkıntıların önüne geçilebilmesi için merkezi bütçeden her yıl düzenli olarak yeteri miktarda kaynak aktarılması birçok sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır.
- ✓ Yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla, hizmet içi eğitimler artırılarak, öğretmenler teşvik edilmeli ve ödüllendirilmelidir.
- ✓ Yönetici ve öğretmenlerin sıklıkla yer değiştirmesinin önüne geçilebilmesi için bakanlık düzeyince yeni düzenlemeler yapılmalıdır.
- ✓ Yöneticilerin yapabilecekleri işleri bir üst makama havale etmek yerine, çözüm odaklı bir anlayışla, sorunları çözmek için girişimde bulunmalıdırlar.
- ✓ Velilerle yaşanan sıkıntıların önüne geçebilmek için, okul yönetimlerinin velilere yönelik eğitimler düzenlemeleri sağlanmalıdır.
- ✓ İlçe milli eğitim müdürlerine, yönetim alanında yüksek lisans yapma zorunluluğu getirilmelidir.
- ✓ İlçe milli eğitim müdürleri okulların fiziki ve diğer eksiklerinin giderilmesi için sadece devletten beklenti içine girmemeli, sponsor ve hayırsever destekleri de sağlamalıdır.

### Kaynakça

- Açıkalm, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Akçadağ, T. (2013). *Okul Yöneticilerinin Bakış Açılıyla Üst Yönetimler: Sorunlar, Çözümler, Beklentiler, Yansımalar*. International Journal of Human Sciences, 10(2), 379-399
- Altınışik, S. (1998). "Hizmet İçi Eğitime Katılmanın Okul Yöneticilerinin İş Doyumuna Etkisi" VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Eylül 1998 Cilt II, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Appleby, Robert C. (1991), *Modern Business Administration (Fifth Edition)*, Pitman
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu
- Babadoğan, C ve Selvi, K. (1990). *Eksper Kursu İzleme Ve Değerlendirme Araştırması*. Ankara: Toprak Mahsulleri Ofisi
- Başaran, Đ.E.. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Birel Fırat, K. (2012). Eğitimin Politik Temelleri, Kıroğlu K. ve Elma C. (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş (217-243). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, Ö. ve Ergun, T. (1998), *Kamu Yönetimi Sözlüğü*, (Fransızca ve İngilizce Karşılıklarıyla) (Ed: Seriy Sezen), TODAİE Yay., Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: PEGEM Yayın No:9.
- Cafoğlu, Z. (1999). *Eğitimde Yeni Değerlere Doğru*. Bilig, 9, 147–159.

- Çalık, T. (2003). *Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 9(4), 536-557.
- Çalık, T., Sezgin, F. ve Çalık, C. (2013) *Yönetimde Problem Çözme*, Ankara: PEGEM Akademi.
- Çelikten, M. (2001). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7(3), 297-309.
- Çınkır, S. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları Ve Destek Stratejileri*. İlköğretim Online, 9(3), 1027-1036.
- Drucker, F. Peter (1996), *Gelecek İçin Yönetim, 1990'lar ve Sonrası*, (Çev: Fikret Üçcan) Türkiye İş Bankası Yayınları, 4. Baskı.
- Ekşi, H. (2003). *Temel İnsanı Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter eğitimi programları*. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 79-96
- Eraslan, L. ve Babadağ, G. (2015). *Eğitimin Hukuki Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş
- Gaynor, A. K. (2012). *Analyzing Problems in Schools and School Systems: A Theoretical Approach*, Routledge Press, New Jersey.
- Gümüşeli, A.İ., (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kaya, A., Çepni, S., & Küçük, M. (2004). *Fizik Öğretmenlerinin Laboratuvarlara Yönelik Hizmet İçi İhtiyaçları İçin Bir Program Geliştirme Çalışması*. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 41-56.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkcı, K. (2001). *Yönetici Yetiştirme Sorunu*. Milli Eğitim Dergisi, Mart-Nisan-Mayıs :150
- Koçel. T. (1999). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar*
- Küçüker, E. (2010). *Türkiye'de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya, 153-157.
- MEB. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname (14 Eylül 2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazete)*.
- MEB. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği (18 Kasım 2012 tarihli ve 28471 sayılı Resmî Gazete)*.
- MEB. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Müdürlükleri Yönetmeliği (20 Ekim 2018 tarihli ve 30571 sayılı Resmi Gazete)*
- MEB. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik (13 Ocak 2018 tarihli ve 30300 sayılı Resmi Gazete)*
- MEB. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Ünvan Değişikliği ve yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik (18 Temmuz 2020 tarih ve 31189 sayılı Resmi Gazete)*.
- Oğuz, E. (2009). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 415- 426.



- Özdevecioğlu, M. (2009). Pozitif ve Negatif Duygusallığın Çalışanların Performansları Üzerindeki Etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9 (18), 165-190 .
- Resmi Gazete. (1949). 5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu (Resmi Gazete 18.6.1949 Sayı: 7236) Erişim tarihi: 18.08.2020 <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7236.pdf>
- Sezgin, F. (2007). *Okul Yöneticisi ve Liderlik*". *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Edit: Servet Özdemir). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sezgin, F. (2016). *Okul Yöneticisi ve Liderlik, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Ed. Servet Özdemir), Ankara: PEGEM Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004a). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 13-26.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004b). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. (Edit:Yüksel ÖZDEN). 1. Baskı. Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M., (2004), *Öğretim Liderliği*, (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2010). The Effects of The Reap Reading Comprehension Technique On Students' Success. *Social Behavior and Personality*, 2010, 38(4), 553–560.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Thompson, P. ve Mchugh, D. (1995), *Work Organisations: A Critical Introduction*, (Second Edition), Macmillan Press, London.
- Tortop, N. (1985), *Kamu Personel Yönetimi*, "S" Yayınları, Ankara.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 13-20.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. bs.), Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi, GÜ, *Gazi Eğitim Dergisi*, Cilt 27,Sayı:1,s:155-167
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

### Extented Abstract

#### Administrative Problems of District Directorate of National Education and Possible Solutions in Turkey

##### Introduction

Public administration in Turkey mainly classified as central and province management units. Central administration units are basically located in the capital city of Turkey, that is Ankara, it means all the governmental bodies and ministries are centralised in Ankara. Provincial units are the bodies located far away from center of government. Governor or district governor have power to administer provinces according to rules and orders of central

authorities. District directorates of national education are units that are responsible for education in provinces and districts. Teachers and schools are following the rules that district directorates transmit from central authorities. District directors are the superior authority that are responsible to manage education, solve problems and improve outcome together with other authorities in provinces. There are lots of studies and researches delving into problems and solutions of schools, improvements of schools and training of principals whereas limited scientific papers related to district directorate and directors. It is a fact that there is limited knowledge, studies and researches related with district directorate of national education that is because of academicians' disinterest of so called topics. To map this gap it is aimed to investigate the problems that directors face with, what steps they try to follow for better education and projects of personal improvement are tried to be evaluated across the study.

### **Method**

There are 81 basic province and 922 districts in Turkey. Directors of seven districts in Düzce have contributed to study. Data were gathered via interview form of qualitative research method and three basic questions were asked to directors in order to reveal research aim. Content analyses were applied to data and point of views' of directorates were categorised under appearing headings. Seven directors were asked to make interview about education but most of them hesitated to contribute live interview since they are top director in district of education. They prefer to contribute interview with forms and could answer whatever the questions were. In order for better feelings and open relations they are left interview forms and after being responded, they were collected by researcher.

### **Findings**

After analysis of written forms responded by directors following problems were appeared that economic, human resource and bureaucratic problems are voiced in the study. District directors stated that centralisation is the basic problem of administration. Directors voiced that they have limited authority while governing education in district and most of the decisions were held by superiors either in province or center of government. Directors stated that they try to communicate with educators, stakeholders and other institutions in order to improve outcome of educations in their district. Finally they alleged that they seek opportunity to participate post graduate education about educational administration, follow up seminars and in service trainings. It was concluded that what directors are complaint about central or superior authorities as bureaucracies is somewhat presented to schools and teachers by themselves.

### **Conclusion and Discussion**

The problems that were underlined by district director are generally related to power and authority. Economic, qualification of teachers and principals and bureaucratic based problems generally stemmed from limited power and authority delegated to districts by Ministry of Education. Public administration policy in Turkey divided into central and provincial units and this problems are results of centralisation policy in Turkey. The superior

authority of districts are somewhat have rights to allege this problems where as they are responsible to improve projects to overcome problems in local level. Leadership theories require all level of authority try to their best to handle problems. It is reality that administrative problems are due to centralisation in Turkey and directors are aware of this reality while undertaking administrative responsibility. It is a dilemma of directors complaining about centralisation policy while they are appointed by central authority without any professional education. It is also ironic while directors are opposing the idea that projects are developed by superiors and sent them to apply whereas they tend to develop some other projects and ask schools to fulfill without any participation in deciding. Finally in organisation theory problems and solutions could be decided by participation with all stakeholders. Since teachers and schools are core of education, whatever is done for the sake of education should serve better educational outcome. What educational authorities could do is to involve local educational actors in deciding and support teachers and principals at schools.