

EDITOR IN CHIEF:
SERDAN KERVAN



**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH JOURNAL**

VOLUME 4/ISSUE 2
MAY- AUGUST
2023

KERJOURNAL.COM



Kosovo Educational Research Journal

Volume 4, Issue 2, 2-28.

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğine Bakış Açılarının İncelenmesi¹

HALİDE TOKÇALAR²

Prof. Dr. CEM TUNA³

Özet: Toplumun gözünde kadına bakış açısı gün geçtikçe olumlu olarak değişse bile, kadınların üst düzey pozisyonlarda bulunma durumuna ilişkin taşıdıkları toplumsal normlar, toplumda yaşayan kadınların aleyhine bir durumun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yıllarca erkeklerden sayıca fazla olan kadın öğretmenler yöneticilik pozisyonlarında yer alamayıp ikinci plana atılmaktadır. Bu bağlamda eğitim öğretim içinde yer alan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine karşı bakış açılarının incelenmesine yönelik araştırmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine karşı bakış açılarının incelemek, okul öncesi kadın öğretmenlerin görüşlerini öğrenmektir.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Rize ili Merkez ilçesinde resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 14 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde araştırmacı her bir soru için yazılı notlar tutarak görüşmeleri kayıt altına almıştır. Toplanan tüm veriler içerik analizi, frekans ve yüzde analizi yapılarak çözümlenmiş, ana tema ve kodlar belirtilerek, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın güvenilirliği yükseltilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucuna bakıldığında; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonlarında yer almalarına yönelik herhangi bir engel bulunmamaktadır. Buna rağmen erkek egemen toplum yapısı gereği kadına verilen annelik vasfı ile ev-okul işlerinin kadınlar tarafından beraber yürütülmeye çalışılması bunun yanında yöneticiliğin fazla mesai gerektirmesiyle okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmeme nedenleri arasındadır.

Okul yönetimlerinde okul öncesi kadın öğretmenlerin yönetimde daha çok görev alması sağlanmalı, toplumsal, çevresel, ailevi her türlü engelin ortadan kaldırılmasında okul yöneticileri öncü olmalarının sağlanması önerilmektedir. Bunun yanında çalışma saatleri, iş yükü ve

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Cem Tuna danışmanlığında 2023 yılında Halide Tokçalar tarafından hazırlanan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesine dayanmaktadır.

² Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi, halide_tokcalar22@erdogan.edu.tr, ORCID: 0009-0009-4854-2574

³ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli, Rize. ORCID: 0000-0002-6846-8676

sorumluluk gibi kadın öğretmenlerin okul yönetiminde yer almasına yönelik iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yönetimi, Okul Yöneticisi, Kadın Yöneticiler, Okul Yöneticisi Yeterlilikleri, Okul Öncesi Eğitim

To cite this article: Tokçalar, H. & Tuna, C. (2023). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğine Bakış Açılarının İncelenmesi.** Kosovo Educational Research Journal, 4(2), 2-28.

Examining the Perspectives of Female Teachers Working in Pre-School Education Institutions on School Management

Abstract: Even though the perspective of women on women in the eyes of society changes day by day, the social norms of women regarding their position in senior positions cause a situation against women living in the society. For years, female teachers, outnumbering men, cannot take place in managerial positions and are put in the background. In this context, it is important to conduct research on examining the perspectives of female teachers in education and training towards school administration. The aim of this research is to examine the perspectives of female teachers working in pre-school education institutions towards school management and to learn the views of female pre-school teachers.

In this study, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 14 female teachers working in official pre-school education institutions in the central district of Rize province. In the research, a "semi-structured interview form" developed by the researcher was used as a data collection method. In the interviews, the researcher recorded the interviews by keeping written notes for each question. All the collected data were analyzed by content analysis, frequency and percentage analysis, the main themes and codes were specified, and the reliability of the research was tried to be increased by supporting it with direct quotations from the participants.

Considering the results of the research; There is no obstacle for female teachers working in pre-school education institutions to take place in managerial positions. Despite this, due to the male-dominated social structure, women's motherhood qualifications and the fact that women try to carry out home-school work together, as well as the fact that administratorship requires overtime, are among the reasons why female pre-school teachers do not prefer to be administrators.

It is suggested that school administrators should ensure that female pre-school teachers take more roles in administration, and school administrators should be pioneers in eliminating all kinds of social, environmental and familial obstacles. In addition, improvement studies should be carried out for the participation of female teachers in school management, such as working hours, workload and responsibility.

Keywords: School Administration, School Administrator, Female Administrators, School Administrator Competencies, Pre-School Education

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve problem durumu ortaya konulmuştur. Önce okul yönetimi ve önemi, okul yöneticisi ve yeterliliklerinin neler olduğu, okul öncesi eğitim yöneticileri ve bu kurumlardaki yöneticilerin cinsiyetleri ile kadın yöneticilerin olumlu ve olumsuz özelliklerini incelenmiş, sonra problem açıklanmıştır.

1.1. Okul Yönetimi ve Önemi

Toplumların gelişmesiyle beraber tarihte oluşan ilk kurum yönetimidir. Bir kişi başka bir kişinin otoritesini kabul ettiğinde yönetim gerçekleşmektedir. Yönetim; bilgi sistemi ve sistemin omurgası için organizasyonun hedeflerine etkili ve verimli bir şekilde ulaşmak için olumlu bir ortam yaratarak yaratıcılık, planlama, organizasyon, yönlendirme, eşgüdüm ve kontrol işlevlerini yerine getirmekten oluşur (Budak,1998). Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan yapılandırmalardır. Eğitimin yönetimi ile bu sistemin parçası olan okul yönetimi, devletlerin oluşturduğu eğitim politikaları ile bu politikaları uygulamaya yetkili kurumların belirlediği genel ve özel eğitim amaçlarını uygulamakla yükümlüdür (Evin, 2007).

Okul yönetimi, okulun hedeflerine ulaşmak amacıyla başkalarıyla işbirliği yapma ve beraber çalışma sürecidir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 2012: 5-6). Okul yönetiminin görevi; kurumu eğitim politikaları ve hedefleri doğrultusunda ayakta tutmak ve verimli kılmaktır.

Okuldaki yönetiminin öncelikli amacı, okulun tüm birimlerinin etkin ve verimli kullanılması yoluyla okul yönetiminin uygun şekilde devam etmesini sağlamaktır. Okul yönetimi, öğretmenlerden ve okulun diğer personelinden sorumludur. Onların beklentilerini karşılayarak, açık iletişim metodu benimseyerek başarıyı sağlamaktır.

Okul yöneticilerinin ortaya çıkan sorunlara çözüm üretebilmeleri ve alanlarında uzman kişilerle çalışabilmeleri, okul yönetiminin sağlıklı olarak işlev görebilmeleri için önemli bir ön koşuldur.

1.2. Okul Yöneticisi ve Yeterlilikleri

Okul yöneticileri, okul müfredatının uygulanmasında ve okulda gerçekleşecek her türlü işlerin koordinasyonunda etkili olan kişidir. Ayrıca okul yöneticileri, okulun akademik ve sosyal ikliminin meydana gelmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli bir sorumluluğa sahiptir (Güneş, 2019 akt, Balcı, 2003). Okul yöneticisi yasa ve yönetmeliklerin tanımladığı sorumlulukları yerine getirirken aynı zamanda okulu geleceğe taşıyan kişi olmalıdır. O halde, geleneksel sorumluluklarının ötesine çıkmak zorunluluğu vardır (Arslan, 2016: 353).

Okul yöneticisi okulun hem içinde, hem de dışında bulunan kişileri okulun hedefleri doğrultusunda harekete geçirebilmesi için davranış bilimleri alanında da iyi yetişmiş olmalıdır. Bu özellikleri taşıyan bir okul yöneticisi karşılaşıcağı tüm sorunları bilimsel yollarla çözüme yoluna gidecek ve her yönden başarılı olacaktır (Bursalıoğlu, 2012: 6-7).

Okul yöneticiliğinin amacı, örgütün kurallarına göre hareket etme ihtiyacıdır (Çalık, 2003: 4). İyi yöneticiler, yönetim ve davranış bilimleri konusunda eğitilmiş ve kendi kendini yetiştirmiş olmalıdır. Yönetim süreci sorunları bilim ışığında çözümlenmelidir (Bursalıoğlu, 1997: 11).

Okul yöneticisi görevinde bulunan bireylerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve pedagojiyi taşıması gerekmektedir

(Boyacı, 2020). Okul yöneticilerinin günümüzde daha kaliteli okullara liderlik edebilmeleri için mesleki eğitime, niteliklere ve uzmanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticileri teknik yeterlilikler, insancıl yeterlilikler, kavramsal yeterlilikler ve teknolojik yeterlilikler başta olmak üzere birçok beceriye sahip olmalıdır.

Yönetici yeterlilikleri, bir kurumun ulaşmaya çalıştığı amaçlar için yöneticilerin sahip olması gerektiği bilgi, beceri ile davranışlardır. Bu yetkinlikler, yönetim bilimindeki değişimlere göre değişebilmektedir (Gökçe, 2008).

1.3. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Yöneticileri

Okul öncesi eğitim, bir çocuğun doğduğu andan itibaren ilköğretime geçtiği zamana kadar geçen dönem olup çocuğun sonraki yaşamı için önem arz eden bedensel ve zihinsel gelişimi, sosyal duygusal gelişimi ve dil gelişimi gibi tüm gelişim alanlarının büyük oranda tamamlandığı bir dönem olduğu için oldukça önemlidir. Bu durum düşünüldüğünde okul öncesi bir kurumda görev yapan yöneticilerin taşıması gereken özelliklerin önemi fark edilmektedir (Güneş, 2019 akt, Oktay, 1985). Unutulmamalıdır ki okul öncesi yöneticileri de diğer eğitim yöneticileri gibi kurum içindeki personelin işlerinden ve okulun eğitim, öğretim ve idari yaşamının devamından sorumludur. Okul öncesi kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip olduğu sorumluluklar özetlenerek aşağıda listeler halinde yer verilmiştir (Güneş, 2019 akt, Oktay ve Unutkan, 2007).

- ❖ Kurumdaki kaliteli çalışan sayısının yükseltilmesi,
- ❖ Mesleki becerilerini geliştirmek isteyen eğitimcilere mesleki eğitim desteğinin sağlanması,
- ❖ Gerekli iyileştirmelerle çocuğun günlük yaşamda geçirdiği mekân ve kişi sayısını azaltmak,
- ❖ Alanında profesyonel kişilerle yapılan çalışmalar ile sınıf dışı yapılan çalışmalarını desteklemek,
- ❖ Çocukların ilköğretim sürecine geçişlerini kolaylaştırmak için okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim öğretmenlerinin birlikte çalışmalar yapmasına imkân tanımak,
- ❖ Ebeveynleri okul öncesi eğitim sürecine katıp, onlara yönelik eğitim sunarak bilinçlenmelerini sağlamak,
- ❖ Okul öncesi eğitim alanında yapılan her türlü iyileştirme ve gelişmelere yönelik araştırmaların takibini sürekli olarak yapmak,
- ❖ Başarılı kurumların çalışmalarını kendi kurumlarında yapılan çalışmalar için kılavuz edinmek.

1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Yöneticinin Cinsiyeti

Türk Eğitim Sistemi'nde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, cinsiyet faktörü yönetimde rol oynamaz ve yöneticilerin kadın veya erkek olması herhangi bir problem olarak düşünülmez. Eğitimciler için en önemli faktörlerden biri okul yöneticisinin davranışlarıdır (Köse ve Uzun, 2017). Yöneticiler; hoşgörülü, tarafsız ve adaletli olmalı, insan ilişkilerine ve katılıma değer vermeli, vizyoner liderlik sergilemeli, fikirlerini başkalarıyla

paylaşmalıdır (Can, 2008). Ayrıca liderlik vasıflarına sahip olmalı, insanları arkasından sürükleyebilmeli ve işini tutkuyla yapmalıdırlar (Aktepe, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan yöneticilerin kadın olması gerektiği görüşünde olanlara göre kadınlardaki var olan annelik hisleri, ebeveynlerin kadın liderlerle daha kolay iletişime geçmeleri, kadınların düzenli ve titiz olması, ayrıca kadınların etkili iletişim kurmada daha becerikli olduklarını ifade etmişlerdir (Köse ve Uzun, 2017).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki madde ve insan kaynakları dikkate alındığında bu kurumlardaki görev yapan yöneticilerin kadın yönetici olmasının yönetim açısından avantajlı olacağı söylenebilir; buna rağmen etkili bir yönetim yaklaşımı belirlemede cinsiyetin tek faktör olmadığı açıktır. Modern bir yönetim anlayışı, liderlik özellikleri ve mesleki beceriler, etkili bir yönetim anlayışında dikkate alınabilecek faktörlerden bazılarıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin dezavantajlarına baktığımızda; mesleki anlamda, öğretmenlik mesleğinden uzaklaşmaya ve kendi alanından farklı işlerle meşgul olmaya sebep olduğunu, kişisel olarak; aileye ayıracak vaktin olmaması, özel yaşamın kısıtlanması ve yoğun çalışmadan dolayı yorgun olma durumu, sosyal çevresinden uzaklaşma olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim kurumunda yönetici olarak çalışılması kişisel ve sosyal anlamda daha fazla dezavantaj getirmektedir (Köse ve Uzun, 2017).

Birçok araştırmaya göre kadın yöneticilerin yönetici kimliklerinin aile hayatını etkilemesi ve ailelerine yeterince ilgi gösterememeleri kadınların kariyer engeli olarak görülmektedir (Bayrak ve Mohan, 2001; Can, 2008; Çelikesir-Ünal, 2015; Çelikten, 2004; Evetts, 2000; Gökalp, 2008; Gündüz, 2010; Günsel ve diğerleri, 2015; Korkmaz-Moralıoğlu, 2010; Sezer, 2006; Usluer, 2000).

1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Kadın Olmasının Olumlu Tarafları

Bir çok araştırma sonuçları okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan yöneticilerin kadın yöneticisi olması okul, veli, öğrenci ve okul çalışanları açısından pek çok olumlu tarafı olduğu sonucuna varmıştır (Köse ve Uzun, 2017). Kadın yöneticilere göre fiziksel ortam, iletişim ve kişilerarası ilişkiler, güçlü yönlerden bazılarıdır. Okul öncesi eğitim kurumunda fiziki düzen ve organizasyonun sağlanması, okulun kadın yönetici olmasının güçlü bir yönü olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kadın yöneticilerin annelik vasfı taşımalarından dolayı çocuklarla yakın iletişim halinde olmaları, çocukların gereksinimlerini daha iyi fark etmeleri, yöneticilerin kadın olması çocuklar için güçlü yönlerdendir (Köse ve Uzun, 2017). Sezer'e (2006) göre; kadın yöneticilerin öğrencilere yaklaşımı annelik güdüsüyle olmakta, onların problemleriyle baş etmelerine yardımcı olarak çocuklarla kolay ilişkiler geliştirmektedir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ihtiyaçlarıyla daha fazla annelerin ilgilenmesi ve kadın yöneticilerle daha kolay iletişim kurabilmeleri, kadın yöneticilerin veli açısından en güçlü yön olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının büyük bir kısmını kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenler ile diğer okul çalışanları, hemcinsleri olan kadın yönetici ile sözel iletişim kurarken kendilerini daha rahat hissetmesi ve hemcins olduklarından dolayı kadın yöneticinin çalışanına daha hoşgörü ile yaklaşması, yöneticinin kadın olmasının okul çalışanları bakımından güçlü yönler olduğu belirtilmiştir (Köse ve Uzun, 2017).

1.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Kadın Olmasının Olumsuz Tarafları

Bazı araştırma sonuçlarının okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kadın yöneticilerin okul, veli, öğrenci ve okul çalışanları açısından bazı olumsuz taraflarının olduğu sonucuna varmıştır. Bu olumsuz taraflardan bazılarının toplumsal normlar, sosyal ilişkiler ve

iletişim problemleri olduğu söylenebilir. Bunun yanında Türkiye’ de ki okulların birçoğu göz önüne alındığında okullar da pek çok problemin olması nedeniyle, kadın yöneticiler mesai saatleri dışında da okulla bağlantılarını koparmamaları gerekmektedir (Can, 2008). Bu durumda kadın yöneticiler için sorun oluşturmaktadır. Ayrıca toplumsal ve kültürel normlar gereği kadınların yöneticilikten çok öğretmenliğe uygun görülmesi, okullarda kadın yöneticilerden ziyade erkek yöneticilerin olması gerektiği algısı mevcuttur.

Kadın-erkek iletişim ve etkileşiminin fazla olduğu ortamlarda, toplumsal etkileşimlerde erkek kurallarının daha baskın olması (Özdemir-Yaylacı, 2005) kimi zaman iletişimsel çatışmalara yol açmaktadır. Bunun yanında bazı araştırmalar okul yöneticiliği yapan kadınların iletişimsel problemler yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Dünya geneline ve Türkiye’ye baktığımızda kadınların sayısı yaklaşık olarak nüfusun yarısı kadardır. Buna rağmen çalışma şartları daha çok erkek çalışanlara göre planlanmaktadır. Erkeklerin egemen olduğu toplumda yaşayan kadınlara çeşitli roller yüklenmesi çalışma hayatında kadınları geri plana bırakmıştır. Kadınların “kalitesiz ve ucuz işçi” pozisyonundan “yöneticilik” pozisyonuna gelmesi süreç içerisinde gerçekleşmiş olsa da, henüz içselleştirilip benimsenmemiştir (Yıldırım, Ercoşkun, 2020 akt. ,Tavuz, 2014).

Çalışma hayatındaki kadın sayıları her geçen gün artmasına rağmen hala üst düzey yönetici ve lider pozisyonunda yer alma durumlarında az sayıda olduklarını görmekteyiz. Eğitimin liderlik kısmında kadınlar daha fazla yer alırken, yönetim kısmında bunun tersi bir durum vardır (İnandı, Özkan, Peker ve Atik, 2009). Bu çalışmanın da amacına baktığımızda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin yöneticilik hakkındaki düşünceleri merak edilmiş, meslek seçiminde öğretmenliği tercih eden kadınların sayısının fazla olmasına rağmen okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticilik görevini talep etmeme nedenlerini ve yöneticilik hakkındaki düşünceleri ele alınmıştır. Birinci bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.7. Araştırmanın Problem Durumu

Toplumumuzun erkek egemen bir yapıya sahip olması kadın ve erkekler tarafından benimsenmiş, onların yaşam şekillerini de etkilemiştir. Toplumun yapısı gereği erkekler lider konumda görüldüğünden, kadınların yöneticilik rollerini erkeklere dikte etmesi istenmemektedir. Bu tarz klişe kalıplar kadın erkek arasındaki adaletsizliği meşrulaştırarak, toplum tarafından normal karşılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu ataerkil değerlerin nesilden nesile aktarılması sebebiyle ayrımcılık sürmektedir (Koroğlu, 2006 akt. , Usluer, 2000: 3). Kadınlar toplum tarafından kabul gören bu kalıp yargıları kırarak cinsiyet problemini aşması durumunda toplumun yarısı durumunda olan diğer kadınlara da örnek teşkil edecektir (Bulut 2021).

Türkiye genelinde kadın öğretmen olarak görev yapan eğitimcilerin durumuna bakıldığında okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin tamamına yakını (%94,72) kadındır. İlkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerin çoğunluğu kadındır. Diğer mesleklere göre öğretmenlik mesleğinde erkeklere kıyasla kadınlar daha fazla yer almaktadır (Yıldırım, Ercoşkun, 2020). Türkiye ‘de öğretmenlik mesleğinin, çok eskiye dayanması ve ilk kamu mesleği olmasına karşın, eğitim yönetiminde kadınlar hala azınlıktadır (Bulut, 2021 akt. , Tan, 1996).

Organizasyon, sorun çözüme, plan ve program yapma, denetleme, karar verme gibi yönetimde etkili yetkinlikler taşıyan annelerin veya annelik içgüdüsüne sahip kadın öğretmenlerin eğitim kurumlarında okul yöneticiliği pozisyonlarında daha fazla görev alması ayrıca okul yöneticiliği düşünen kadın öğretmen adaylarına rehberlik etmesi açısından önemlidir (Bulut 2021). Buna göre araştırmanın problem cümlesi: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine bakış açıları nedir? şeklinde oluşturulmuştur.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine karşı bakış açılarını incelenmesi amaçlanmıştır.

Genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarını bulmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Alt Problemler

1. Bir okul öncesi öğretmeni olarak yöneticiliği nasıl tanımlarsınız?
2. Sizce iyi bir okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikleri nelerdir?
3. Okul yöneticisi olmayı düşünüyor musunuz? Neden?
4. Sizce okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliğe karar verme sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
5. Okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamının da;
 - a) Öğrencileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?
 - b) Velileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?
 - c) Yöneticileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?
6. Okul yöneticilerinizin, okul öncesi kadın öğretmenleri yöneticiliği seçme konusunda teşvik edici olup olmadığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
7. Öğretmenlikte ki kıdem yılları okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını etkiler mi? Neden?

1.9. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık olarak tamamına yakını kadın olduğu düşüncesinden hareketle, bu kurumlarda görev yapan okul yöneticilerin kadın öğretmenler oldukları düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacına baktığımızda, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin yöneticilik hakkındaki düşünceleri merak edilmiş, meslek seçiminde öğretmenliği tercih eden kadınların sayısının fazla olmasına rağmen okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticilik görevini talep etmeme nedenlerini ve yöneticilik hakkındaki düşünceleri ele alınmıştır.

1.10. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılacak okul öncesi kadın öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevapların öğretmenler tarafından samimi ve tarafsızca cevapladıkları varsayılmıştır. Verilerin toplanmasında ve toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemlerin araştırma amacına ilişkin en uygun teknikler olduğu düşünülmektedir.

1.11. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2022 – 2023 eğitim öğretim yılını kapsamakta olup bu yıllar ile sınırlıdır.
2. Araştırma Rize ili Merkez Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görevini sürdürmekte olan kadın öğretmenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli ile araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak hazırlanmıştır. Nitel yöntemler sorun karşısında katılımcıların düşüncelerini ayrıntılı olarak, derinlemesine incelenmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Nitel araştırma; gözlem ve görüşme, belge incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, sosyal olgu ve olayları, doğal bir ortamda gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya konmaya yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

Bu çalışma ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine bakış açıları ile ilgili düşüncelerinin neler olduğuna yönelik görüşlerini almak, bir değerlendirme yapmak ve alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni olarak; fenomenoloji desenine yer verilmiştir. Fenomenoloji; birkaç kişinin bir fenomen veya belli bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkaran bir desendir. Bu desende amaç, belli bir olguyu (fenomeni) derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamaktır (Creswell, 2018; Demir ve Yılmaz, 2019; Leymunvd. , 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Rize ili Merkez ilçesindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 14 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Ölçüt örneklemede, ölçütler araştırmacı tarafından belirlenir ve bu ölçütlere uyan tüm durumlar incelenir (Marshall ve Rossman, 2014:92). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	14	100
	Erkek	0	0
	Toplam	14	100,0
	Evli	10	71

Medeni Durumu	Bekâr	4	29
	Toplam	14	100
Yaş	21-30 Yaş	0	0
	31-40 Yaş	7	50
	41 -50 Yaş	7	50
	51 ve üzeri Yaş	0	0
	Toplam	14	100
Öğrenim Durumu	Ön lisans	0	0
	Lisans	11	78
	Lisansüstü	3	22
	Toplam	14	100
Mesleki Hizmet Süresi	1-5 Yıl	0	0
	6-10 Yıl	2	15
	11 ve üzeri Yıl	12	85
	Toplam	14	100
Okul Türü	Anaokulu	11	79
	İlkokul	3	21
	Ortaokul	0	0
	Toplam	14	100
Branş Türü	Okul Öncesi Öğret.	14	100
	Sınıf Öğretmenliği	0	0
	Branş Öğretmenliği	0	0
	Toplam	14	
Okul Yöneticiliği Yaptınız mı?	Evet	4	28
	Hayır	10	72
	Toplam	14	100
Kadın Yönetici ile Çalıştınız mı?	Evet	14	100
	Hayır	0	0
	Toplam	14	100

Araştırmadaki katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1 'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde çalışma grubunu 14 öğretmen oluşturduğu ve çalışma grubunu oluşturan 14 öğretmenin tamamının kadın olduğu görülmektedir. 7 katılımcı 31-40 yaş aralığında, diğer 7 katılımcıda 41-50 yaş aralığında olduğu mevcuttur. Çalışma grubunu oluşturan 14 öğretmenin 11'i lisans, 3'ü ise yüksek lisans mezunudur. Medeni durumlarına baktığımızda 4 katılımcının bekâr, 10 katılımcının evli olduğu tabloda gösterilmiştir. Katılımcıların görev yaptıkları okullardaki hizmet süreleri ise şöyledir: 2 öğretmen 6-10 yıl arası, 11 öğretmen ise 11-15 yıl arası görev süresi mevcuttur. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm öğretmenlerin branşları okul öncesi öğretmeni olma ve kamu kurumundaki okullarda görev alma şartı ile sınırlandırılmıştır. Katılımcıların 11'i anaokulunda, 3'ü ise ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmaktadır. 4 kadın öğretmenin daha önceki yıllarda okul yöneticiliği yaptığı, 10 öğretmenin ise okul yöneticiliği yapmadığı görülmektedir. Çalışma grubunun tamamının daha önce kadın yöneticiler ile çalıştıkları belirtilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara ait ayrıntılı demografik bilgiler

<i>Katılımcı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Hizmet Süresi</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>Branşı</i>	<i>Okul Türü</i>
KÖ1	Kadın	31-40	6-10 yıl	Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ2	Kadın	41-50	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ3	Kadın	31-40	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ4	Kadın	41-50	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	İlkokul
KÖ5	Kadın	31-40	11 yıl ve üstü	Y. Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ6	Kadın	41-50	11 yıl ve üstü	Y. Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ7	Kadın	41-50	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ8	Kadın	41-50	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ9	Kadın	31-40	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ10	Kadın	31-40	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	İlkokul
KÖ11	Kadın	41-50	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	İlkokul
KÖ12	Kadın	41-50	11 yıl ve üstü	Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu

KÖ13	Kadın	31-40	6-10 yıl	Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu
KÖ14	Kadın	31-40	11 yıl ve üstü	Y. Lisans	O.Ö.Ö	Anaokulu

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği hakkında görüşlerini toplamak için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış veri toplama araçları, bir konuda ayrıntılı olarak bilgi elde etmeye olanak sağlaması, standartlık ve aynı zaman da esnekliği sebebiyle birçok araştırmacı tarafından çok sık kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken araştırma ile ilgili çalışmalar incelenerek literatür taraması yapılmış, bir uzman görüşüne başvurulduktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Rize ili Merkez ilçesinde bulunan resmi anaokulu ve ilkokul bünyesindeki ana sınıflarda görev yapan okul öncesi kadın öğretmenlere görüşmeler yöneltilmiştir. Ayrıca oluşturulan görüşme formunda, çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili mevcut bilgilerin toplanmasına yönelik birtakım sorulara da yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış veri toplama aracının kullanımı için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 01.03.2023 tarih ve 2023/064 sayılı karar ile izin talebi etik açıdan uygun bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

“Yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulanmaya başlamadan önce katılımcılara telefonla iletişim kurarak veya yüz yüze iletişime geçilerek görüşme için randevu alınmıştır. Her katılımcıya görüşme başında araştırma içeriği ve amacı ile ilgili kısa bir bilgi verilerek gönüllü katılım sağlayıp sağlamadıklarına yönelik rızaları alınmıştır. Görüşmelerin yüz yüze yapılmasının yanında telefon ve internet aracılığıyla da gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen sorulara katılımcılar tarafından verilen cevaplar araştırmacı tarafından her bir soru için yazılı notlar tutularak kayıt altına alınmıştır. Etik kurallar göz önüne alınarak araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgileri saklı tutulmuştur. Katılımcı kadın öğretmenlere KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ13, KÖ14 olarak kod verilmiştir.

Araştırmanın geçerliliğini sağlanması amacıyla araştırma grubuyla güvene dayalı iletişim gerçekleştirmeye önem verilmiş, gönüllü katıldıklarını gösteren görüşme onam formunu sesli olarak onaylamaları ve imzalamaları istenmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların isimleri ve görev yaptıkları kurumların isimleri belirtilmemiştir. Katılımcılara sorulara verdikleri yanıtların saklı tutulacağı konusunda teminat verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 7 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunda Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik yöneltilen sorular şunlardır:

1. Bir okul öncesi öğretmeni olarak yöneticiliği nasıl tanımlarsınız?
2. Sizce iyi bir okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikleri nelerdir?

3. Okul yöneticisi olmayı düşünüyor musunuz? Neden?
4. Sizce okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliğe karar verme sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
5. Okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında;
 - a) Öğrencileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?
 - b) Velileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?
 - c) Yöneticileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?
6. Okul yöneticilerinizin, okul öncesi kadın öğretmenleri yöneticiliği seçme konusunda teşvik edici olup olmadığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
7. Öğretmenlikte ki kıdem yılları okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını etkiler mi? Neden?

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada kamu okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği ve yöneticileri hakkındaki görüşleri kadın öğretmenlere başvurularak araştırılmıştır. Kadın öğretmenlerin görüşleri bire bir alınarak toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılıp, analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel ve içerik analizinin öncelikli amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri belirlemektir. Bunun için benzer veriler toplanıp belirli kavramlar veya konular çerçevesinde düzenlenmiştir. Betimsel ve içerik analizinde veriler kodlanarak kategoriye (temalara) ayrılmıştır. Kodlar ve ayrılan temalar düzenlenerek elde edilen bulgular yorumlanarak okuyucuya sunulur. İçerik analizinde verilerin yorumlanma aşamasında frekans ve yüzde kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ.; 2008). Görüşülen kişilerin görüşlerini ortaya çıkarmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Her bir temanın ne sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunarak, ortaya çıkan nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Nitel verileri sayısallaştırmanın amacı, güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak ve her bir kategoriye karşılaştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu sebeple araştırmadaki her bir kategorinin ne sıklıkla tekrar ettiği (f) bulunarak ve tablolar şeklinde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışma grubuna seçilen okul öncesi kadın öğretmenlerinin yöneltilen sorulara verdiği cevaplar içerik analizi yapılarak çizelgelerle gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Kadın öğretmenlerinin görüşleri yazılırken kodlamalar kullanılmış ve kadın öğretmenleri (KÖ) olarak kodlanmıştır. Kodlamada kullanılan rakamlar kadın öğretmenin sırasını göstermektedir. Araştırmada problem cümlesi olarak “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğine Bakış Açıları Nedir?” Sorusu ele alınmıştır. Probleme cevap bulmak için görüşme formundaki 1. 2. 3. 4. 5. 6. ve 7. sorular araştırma grubuna seçilen okul

öncesi kadın öğretmenlere sorulmuş ve sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Bir okul öncesi öğretmeni olarak yöneticiliği nasıl tanımlarsınız?” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılara yöneltilen okul öncesi kadın öğretmeni olarak yöneticiliği nasıl tanımlarsınız? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3 ‘te belirtilmiştir

Tablo 3. Yöneticilik Tanımına İlişkin Okul Öncesi Kadın Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
Sorumluluğu yüksek	KÖ3, KÖ4, KÖ7	3	21
Zor bir iş	KÖ4, KÖ12	2	14
Adaletli olma	KÖ10, KÖ11	2	14
İnsan ilişkilerinde başarılı	KÖ8, KÖ9	2	14
Kurumda düzen sağlayan	KÖ5, KÖ9	2	14
Yol gösteren	KÖ1	1	7
Her konuda destekleyici	KÖ1	1	7
Disiplin isteyen	KÖ7	1	7
Öğretmen veli arasında denge kuran	KÖ13	1	7
Öğretmen, veli ve öğrenciyi idare eden	KÖ14	1	7

Tablo 3 ‘te, “Bir okul öncesi öğretmeni olarak yöneticiliği nasıl tanımlarsınız?” Sorusuna ilişkin kadın öğretmen görüşleri incelendiğinde; sorumluluğu yüksek %21 oranla (f=3) ilk sırada yer almıştır. Bu görüşleri sırayla % 14 oranla zor bir iş (f=2), adaletli olma (f=2), insan ilişkilerinde başarılı (f=2) ve kurumda düzen sağlayan(f=2) görüşleri izlemiştir. %7 oranla yol gösteren (f=1), disiplin isteyen (f=1), öğretmen veli arasında denge kuran (f=1), ve

öğretmen, veli ve öğrenciyi idare eden (f=1) görüşleri devam etmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

(KÖ7) “Okul yöneticiliğini tanımlayacak olursam ilk olarak disiplin ve sorumluluk isteyendir diyebilirim. Okulun her türlü işleyişinden, fiziksel donanımından, okul kültürünün oluşması ve sürekliliğinin sağlanmasından sorumlu kişidir.”

4.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sizce iyi bir okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikleri nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılara yöneltilen iyi bir okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. İyi Bir Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Özellikler

Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
Yenilikçi	KÖ1, KÖ5, KÖ9, KÖ13, KÖ14	5	35
Liderlik özelliği taşıma	KÖ4, KÖ5, KÖ8, KÖ14	4	28
İleri görüşlü	KÖ1, KÖ9, KÖ13, KÖ14,	4	28
Adaletli olma	KÖ3, KÖ4, KÖ10, KÖ11	4	28
Güler yüzlü	KÖ2, KÖ5	2	14
Empati duygusu taşıma	KÖ6, KÖ8	2	14
Sabırlı olma	KÖ2, KÖ11	2	14
Anlayışlı olma	KÖ2, KÖ12	2	14
İnsan ilişkilerinde başarılı	KÖ3, KÖ9	2	14
Alanında uzman	KÖ4, KÖ14	2	14
İletişim becerisi yüksek	KÖ5	1	7
Güvenilir	KÖ12	1	7
Yardımsaver	KÖ12	1	7
Yol gösteren ve ilham veren	KÖ14	1	7

Tablo 4’te, okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikler hakkında okul öncesi kadın öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde 14 farklı tema belirlenmiştir. Bu temalardan yenilikçi görüşü 5 katılımcı görüşüyle %35 oranla ilk sırada yer almıştır. Bunu % 28 oranla liderlik özelliği taşıma (f=4), ileri görüşlü olma (f=4) ve adaletli olma (f=4) görüşleri izlemiştir. Yine ikişer katılımcı %14 oranla güler yüzlü olma (f=2), empati duygusu taşıma (f=2), anlayışlı olma (f=2), insan ilişkilerinde başarılı (f=2), alanında uzman (f=2) görüşlerini belirtmiştir. Bunun yanında birer katılımcı da iletişim becerisi yüksek, Güvenilir, yardımsever ve yol gösteren ilham veren görüşleri takip etmektedir. Bu konu hakkında katılımcı görüşlerin bazıları şunlardır:

(KÖ5) “Okul yöneticisi liderlik özelliği olan, iletişim becerisi yüksek, yeniliğe açık, kendini geliştiren, güler yüzlü, sosyal ve aktif özellikleri olması gerektiğini düşünüyorum.”

(KÖ9) “Okul yöneticisi olaylara karşı soğukkanlılığını korumalı, insan ilişkilerinde başarılı, nerede ne konuşacağını bilen, akıllı, ileri görüşlü, yeniliklere açık olmalıdır.”

(KÖ13) “Okul yöneticisi ileri görüşlü, farklı fikirlere açık olabilen, eleştiriyi kabul edebilen, gelişime ve değişime açık olması gerekir.”

(KÖ14) “Okul yöneticisi okulun bütün dinamiğini korumalı. Eğitimin veli, öğretmen, öğrenci ayağının.” sağlamalı. Krizleri çözmek, aynı zamanda yol göstererek, ilham vererek bir grubu bir adım öteye taşımalıdır. Okul yöneticisi gücünü uzmanlığından almalıdır. Yaratıcı, yenilikçi, ileri görüşlü, karizmatik olmalıdır.”

3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul yöneticisi olmayı düşünüyor musunuz? Neden?” olarak düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılara yöneltilen okul yöneticisi olmayı düşünüyor musunuz? Neden? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticisi Olmayı Düşünüyor musunuz? Neden? Sorusuna İlişkin Görüşler

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
Hayır	Öğretmenlik mesleğini daha çok sevme	KÖ2, KÖ5, KÖ9, KÖ10, KÖ11	5	35
	Sorumluluğu fazla	KÖ7, KÖ12	2	14
	Okul yöneticiliği yeterliliğinde olmamak	KÖ8	1	7
	Tam gün çalışma zorunluluğu	KÖ4	1	7
	Kişilik özelliklerine uymaması	KÖ13	1	7

	Çalışılan olumsuz yönetici tavırları	KÖ9	1	7
Evet	Yaş ilerledikçe sınıf ortamında yorulma	KÖ1, KÖ14	2	14
Bazen	Sınıf ortamında yorulma	KÖ6	1	7

Tablo 5’te okul yöneticisi olmaya yönelik kadın öğretmen görüşleri incelendiğinde 3 kategori (Hayır, evet ve bazen) ve bunların alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Kadın öğretmen katılımcıların en fazla vurgu yaptığı temanın %35 oranla hayır kategorisinde bulunan “Öğretmenlik mesleğini daha çok sevme (f=5) teması olduğu gözlenmektedir. Bu doğrultuda KÖ5,” *Hayır düşünmüyorum. Öğretmenlik mesleğini sahada yapıyor olmak beni heyecanlandırıyor ve dinç tutuyor mesleğimi seviyorum.*” ifadesi ile bu düşünceyi destekleyici açıklamada bulunmaktadır. Hayır, temasının ikinci en yüksek alt teması ise “Sorumluluğu fazla” alt temasıdır (f=2). Bu alt temanın ardından gelen aynı frekans değerine sahip “Okul yöneticiliği yeterliliğinde olmamak,” Tam gün çalışma zorunluluğu, “Kişisel özelliklerine uymaması” ve “Çalışılan olumsuz yönetici tavırları” alt temaları gelmektedir (F=1).

En fazla vurgulana diğer temanın “Evet” teması olduğu görülmektedir. KÖ14’ün *“Evet düşünüyorum. Yapmak istenilen projelerde ya da düzenlemelerde kimi okul idareleri destekleyici olmayabiliyor. Aynı zamanda yaş ilerledikçe okul öncesi öğretmenliği yapmak zihinsel ve bedensel olarak zorluyor.”* ifadesi ile desteklediği diğer alt temanın ise “Yaş ilerledikçe sınıf ortamında yorulma” (f=2) olduğu görülmektedir.

“Bazen” temasında katılımcıların görüş bildirdiği “Sınıf ortamında yorulma” alt temasıyla ilgili olarak KÖ6, *“Bazen düşünüyorum. Okul öncesi öğretmeni olduğumuz için sınıf ortamında yorulduğumuzdan dolayı bazen idareci olmak daha iyi dediğim zamanlar oluyor.”* diyerek bu görüşü desteklemiştir.

3.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sizce okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliğe karar verme sürecini etkileyen faktörler nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılara yöneltilen sizce okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliğe karar verme sürecini etkileyen faktörler nelerdir? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliğe Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
	Yoğun ve yorucu iş hayatı	KÖ1, KÖ5, KÖ6, KÖ8, KÖ9, KÖ12, KÖ14	7	50
	Çalışılan yöneticilerin etkisi	KÖ2, KÖ5, KÖ6	3	21

Mesleki Faktörler	Kariyer	KÖ5, KÖ10	2	14
	Yöneticiliği sevmek	KÖ9	1	7
	Bilgi birikimi	KÖ4	1	7
	Kalabalık sınıflar	KÖ12	1	7
	Özel hayat ve çocuklar	KÖ3, KÖ11, KÖ14	3	21
Kişisel Faktörler	Maddiyat	KÖ7	1	7
	Kendini geliştirmek	KÖ13	1	7

Bu çalışmada Tablo 6 incelendiğinde “Okul öncesi kadın öğretmenlerinin yöneticiliğe karar verme sürecini etkileyen faktörlerle alakalı okul öncesi kadın öğretmen görüşleri; “Mesleki faktörler” ve “Kişisel faktörler” olarak 2 kategoriye, bunlarda kendi içinde alt temalara ayrılmıştır. En fazla vurgu yapılan temanın Mesleki faktörler teması olduğu ve katılımcıların en fazla görüşlerini belirtmiş olduğu alt temanın ise %50 oranla “Yoğun iş hayatı” olduğu görülmektedir (f=17). Bu doğrultuda görüşünü belirten KÖ14, “Okul öncesi öğretmenliği bedensel enerji isteyen bir branş olduğundan aynı zamanda evde de yorulan kadın öğretmenler için sınıf içinde sürekli aktif olmak zorlaşmaktadır.” ifadelerini kullanmıştır. Mesleki faktörler temasının ikinci en yüksek alt temasının %21 oranla “Çalışılan yöneticilerin etkisi (f=3) “olduğu ve tabloya göre sonraki alt temanın “kariyer (f=2)” alt teması olduğu görülmektedir. Bu görüşü destekleyen ifade olarak KÖ5: “Çalışılan yöneticilerinin olumsuz tutumları, kariyer yapma isteği, mesleki yorgunluk” açıklamasında bulunmuştur. Bu alt temadan sonra aynı frekans değerini içeren “Yöneticiliği sevmek”, Bilgi birikimi”, ve “Kalabalık sınıflar “alt temaları gelmektedir (f=1). Bu alt tema ile ilgili olarak KÖ9” Toplum baskısı, emekliliğe kadar bu mesleğin yapılmasının imkânsız oluşu, yöneticilik yapmayı sevmek olabilir.” ifadesini belirtmiştir.

Kişisel faktörler temasıyla ilgili olarak üç farklı alt temanın ortaya çıktığı tablo 6 da görülmektedir. Bunlardan en fazla görüş bildirilen alt temanın “Özel hayat ve çocuklar (f=3)” olduğu KÖ3’ün “Yöneticiliğe karar verme sürecinde öğretmenin kendi çocuklarının olması yönetici olmayı zorlaştıran bir etken.” şeklindeki ifadesinde dile getirilmektedir. Bu temadaki diğer alt temaların ise aynı frekansa sahip “maddiyat” ve “kendini geliştirmek” alt temaları (f=1) olduğu görülmektedir.

3.5. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında karşılaştığı problemler; öğrenci, veli ve yöneticiler olmak üzere üç ana başlığa ayrılmıştır.

3.5.1. Alt başlığa ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemin birinci alt başlığına ilişkin problemi “Okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında öğrencileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme cevap bulmak için katılımcılara yöneltilen okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında öğrencileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Kadın Öğretmenlerin Çalışma Ortamında Öğrencileri İle Karşılaştıkları Olumlu ve Olumsuz Durumların Yöneticiliğe Yaklaşımlarına Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
Olumsuz Etkiler	Sınıf sayısının kalabalık olması	KÖ3, KÖ5, KÖ12, KÖ14	4	28
	Zorlaşan öğrenci profili	KÖ1, KÖ6	2	14
	Yorucu iş temposu	KÖ12, KÖ14	2	14
Olumlu Etkiler	Çocuk sevgisi	KÖ2, KÖ12, KÖ14	3	21
Etkilemez		KÖ9, KÖ11	2	14

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında öğrencileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların okul yöneticiliğe yaklaşımına etkisine ilişkin görüşler “Olumsuz etkiler”, “olumlu etkiler” ve “etkilemez” şeklinde 3 kategoriye, bunlar da kendi içinde alt temalara ayrılmaktadır.

Olumsuz görüşlerden %28 oranıyla “sınıf sayısının kalabalık olması (f=4)” ilk sırada yer almaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte KÖ5:” *Sınıfların küçük, öğrenci sayılarının fazla olması olumsuz bir durumdur. Yönetici bu durumu iyi organize edebilmelidir. Olumsuz durumlar yöneticiliğe olan yaklaşımımı negatif yönde etkiler* “görüşünü belirtmiştir. İkinci sıra da yer alan alt tema %14 oranıyla “Zorlaşan öğrenci profili (f=2)” ve “Yorucu iş temposu (f=2)” gelmektedir. KÖ6: *“Çocukların çok hareketli olup bazen birbirine zarar vermeleri veya aşırı duygusal olup her şeye ağlamaları idareciliği düşündürüyor. Bezende ansiklopedi gibi öğrencilere rastlayıp motivasyonumu ikiye katladıkları oluyor.* “ ifadelerini kullanmıştır.

Olumlu etkiler temasında %21 oranıyla “çocuk sevgisi(f=3)” alt teması yer almaktadır. Bu görüşü kanıtlar nitelikte KÖ14:” *Okul öncesi çocuklarla zaman geçirmek insanı motive edebiliyor. Verdiğiniz emeğin karşılığını kısa sürede alabiliyorsunuz. Okul öncesi çocuklarının yaşlarının küçük olması öğretmenin tüm etkinliklerde aktifliğini gerektirmektedir. Sınıfların kalabalık olması aynı zamanda ataerkil bir toplumdaki gelmemiz dolayısıyla kadının evde ekstra yorulması kadının yükünü arttırmıştır. Sınıf ortamının bedensel ve zihinsel yorgunluk getirmesi yöneticiliğe olumlu bakmamı sağlamıştır.*” ifadesine yer vermiştir.

Son olarak %14 oranla “Etkilemez” teması yer almaktadır. KÖ11:” *İdareci olmakla sınıf içinde öğretmen olmak farklı diye düşünüyorum o nedenle etkilemez.*” ifadesiyle bu görüşü desteklemektedir

3.5.2. Alt başlığa ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemin ikinci alt başlığına ilişkin problemi “Okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında velileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme cevap bulmak için katılımcılara yöneltilen okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında velileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Kadın Öğretmenlerin Çalışma Ortamında Velileri İle Karşılaştıkları Olumlu ve Olumsuz Durumların Yöneticiliğe Yaklaşımlarına Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
Velilerle Karşılaşılan Olumsuz Durumlar	Olumsuz öğrenci davranışları karşısında velinin tutumu	KÖ2, KÖ4, KÖ12,	3	21
	İletişim sorunları	KÖ9, KÖ13	2	14
	Öğretmene bakıcı muamelesi yapılması	KÖ1, KÖ14	2	14
	Yüksek veli beklentileri	KÖ3	1	7
	Kötü veli profili	KÖ6	1	7
Velilerle Karşılaşılan Olumlu Durumlar	Velilerin eğitim seviyesi	KÖ11	1	7

Tablo 8. incelendiğinde okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında velileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların yöneticiliğe yaklaşımlarına etkisine ilişkin iki farklı tema belirlenmiştir. Bunlar velilerle karşılaşılan olumsuz durumlar ve velilerle karşılaşılan olumlu durumlar teması olarak adlandırılmıştır. Bu temaları oluşturan 6 farklı alt tema bulunmaktadır. Velilerle karşılaşılan olumsuz durumlar kategorisinde katılımcıların büyük çoğunluğunun görüş bildirdiği alt temanın %21 oranıyla “Olumsuz öğrenci davranışları karşısında velinin tutumu” olduğu görülmektedir (f=3). Bu doğrultuda KÖ2:” *Çocuklarının sınıf ortamında bir arkadaşıyla tartışma veya birine zarar verme durumunda veli hemen öğretmeni suçlayabiliyor. Bu durumda yöneticiliğe yaklaşımım olumlu olabiliyor.*” ifadesini belirtmiş, aynı zamanda KÖ4:” *Velilerin çocukları hakkında olumsuz olan davranışları hakkında bilgi verildiğinde kabul etmemeleri bende yöneticiliği düşünmeme neden olmaktadır.*” ifadelerini kullanarak aynı görüşü desteklemiştir. Velilerle karşılaşılan olumsuz durumlar kategorisinde ikinci sırada %14 oranıyla “İletişim sorunları (f=2)” ve “Öğretmene

bakıcı muamelesi yapılması” (f=2) ifadesi yer almıştır. İletişim alt teması ile ilgili olarak KÖ9:” *Velilerimle olumlu iletişim geliştirince çok güzel ama velilerin istekleri karşılanmazsa kapalı iletişime sahip olurlarsa olumsuz durumlar oluşuyor (iletişim anlamında). Okul idarecimin tutumu öğretmenini destekler şeklinde olmayınca idarecilikten ve idareden insan soğuyor.*” sözlerine vurgu yaptı. %14 oranıyla “Öğretmenlere bakıcı muamelesi yapılması” alt teması doğrultusunda KÖ 14:” *Veliler ilk defa çocuklarından ayrılacakları için hem hevesli hem tedirgin oluyor. Çocuklarıyla ilgili olan anne ve babalar çoğu zaman öğretmene bakıcı gözüyle bakabiliyor. Çok basit konularda şikâyet edebiliyorlar. Bu durumda öğretmen demoralize oluyor. Sınıfa girip öğretmenlik yapmaktansa yöneticiliği seçebiliyor.*” görüşünü belirtmiştir. Bu kategorinin son alt temaları %7 oranıyla “Yüksek veli beklentileri” (f=1) ve “Kötü veli profili” (f=1) alt teması yer almaktadır. Bu görüşünü destekleyen nitelikte KÖ6:” *Günümüz velileri çocukların özgüvenleri tavan yapsın diye hiç sınır koyamıyor. Bu da bizi meslekte özellikle okulun ilk haftalarında çok yoruyor. Sınıfımda veli profili kötü olunca idareci olmayı düşündürüyor.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Velilerle karşılaşılan olumlu durumlar temasında son alt tema “Velilerin eğitim seviyesi “(f=1) alt temasıdır. Bu alt tema ile ilgili tek görüş bildiren katılımcı KÖ11:” *Velinin eğitim durumuna göre eğitim sürecine yaklaşımı değişiyor. Eğitim seviyesi yüksek veliler yöneticiliğe bakış açımı olumlu olarak etkiliyor bana idareciliğin güzel olabileceğini düşündürüyor.*” şeklinde ifadeye yer vermiştir.

3.5.3. Alt başlığa ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemin üçüncü alt başlığına ilişkin problemi “Okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında yöneticileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler?” olarak düzenlenmiştir.

Bu alt probleme karşılık bulmak için katılımcılara yöneltilen okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında yöneticileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir? Bu durumlar yöneticiliğe yaklaşımınızı nasıl etkiler? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Kadın Öğretmenlerin Çalışma Ortamında Yöneticileri İle Karşılaştıkları Olumlu ve Olumsuz Durumların Yöneticiliğe Yaklaşımlarına Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
Yöneticiler ile karşılaşılan olumlu durumlar	Olumlu ilişkiler ve iletişim	KÖ2, KÖ5, KÖ9, KÖ13	4	28
	Destekleyici olma	KÖ12, KÖ14	2	14
	Empati duygusu gelişmiş	KÖ1, KÖ14	2	14
	Adil	KÖ3	1	7
	Yöneticideki aşırı rahatlık	KÖ1, KÖ6	2	14
	Baskı ve mobbing	KÖ4	1	7

Yöneticiler ile karşılaşılan olumsuz durumlar	Otoriter liderlik anlayışı	KÖ14	1	7
	Detaycılık	KÖ12	1	7

Tablo 9’da Okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında yöneticileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların yöneticiliğe yaklaşımlarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; olumlu durumlar teması olarak “Olumlu ilişkiler ve iletişim” alt teması, %28 oranla (f=4) ilk sırada yer almıştır. Bu görüşleri sırasıyla % 14 oranla (f=2) “Destekleyici olma” ve “Empati duygusu gelişmiş olma” alt temaları izlemiştir. Son alt tema ise % 7 oranla (f=1) “Adil olma” görüşü görülmektedir. Bu ifadelerin bazıları şunlardır:

KÖ5:” Yöneticinin iletişime her zaman açık olması olumsuz durumlar yaşansa bile olumlu sonuca varacağı kanısındayım. Bu tür durumların çözüme kavuşması iletişimle sorunların çözülebilmesi yöneticiliğe yaklaşımına olumlu katkı sağlar.”

KÖ9: “Yöneticilerle olumlu ilişkiler geliştirince okul iklimi olumlu yönde etkilenir. Olumsuz durumlarla karşılaşılan insan o okulda durmak istemiyor. Haliyle yöneticilere ve yöneticiliğe de soğuk bakılıyor.

Yöneticiler ile karşılaşılan olumsuz durumlar temasında 4 alt tema göze çarpmaktadır. %14 oranıyla (f=2) “Yöneticideki aşırı rahatlık”, %7 oranıyla (f=1) “Baskı ve mobbing”, “otoriter liderlik anlayışı” ve “Detaycılık” alt temaları izlemektedir. Bu görüşlerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

KÖ6: “Şu an çalıştığım kurumda yöneticim aşırı rahat bu da benim okuldaki çalışmalarımı zaman zaman olumsuz etkiliyor. Yönetici olsam ben böyle yapmam dediğim çok oluyor”.

KÖ14:” Kimi yöneticiler okullarda örgütü harekete geçirme ya da destekleme konusunda yeterli olamamaktadır. Öğretmenin alışılmadık dışındaki çalışmalarını desteklememektedir. Otoriter liderlik anlayışıyla yaklaşan yöneticilerle çalışmak öğretmeni yıpratmaktadır. Kimi yöneticiler de uzmanlık bilgisine sahip, öğretmenin fikrini alarak okul yönetmekte, örnek olmaktadır. Bu tutumlar yöneticilik yaklaşımımızı etkilemektedir”

3.6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul yöneticilerinizin, okul öncesi kadın öğretmenleri yöneticiliği seçme konusunda teşvik edici olup olmadığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız” biçiminde düzenlenmiştir. Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Kadın Öğretmenleri Yöneticiliği Seçme Konusunda Okul Yöneticileri Tarafından Teşvik Edici Olup Olmadığına Yönelik Görüşler

Kategoriler	Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
Evet	Yaş faktörü ve meslekte yorulma	KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ10, KÖ12	5	35
Hayır	Sürekli şikâyet etmeleri	KÖ1, KÖ3,	2	14

Kararsız	Yöneticiye göre değişiklik göstermesi	KÖ2, KÖ8	2	14
-----------------	---------------------------------------	----------	---	----

Tablo 10’da Okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliği seçme konusunda okul yöneticileri tarafından teşvik edici olup olmadığına yönelik görüşler değerlendirildiğinde; üç farklı tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; evet, hayır ve kararsız olarak kategoriye ayrılmıştır. En çok vurgulanan temanın evet kategorisindeki %35 oranla “Yaş faktörü ve mesleki yorgunluk” (f=5) alt temasının olduğu görülmektedir. Bu temaya yönelik KÖ6: “*Evet bazen kendileri de söylüyorlar. Belli bir yaştan sonra öğretmenlik zor gelir yönetici olun diyorlar.*” demiştir.

İkinci en yüksek frekansa sahip temanın hayır kategorisindeki “Sürekli şikâyet etmeleri” (f=2) alt teması izlenmektedir. Bu doğrultuda KÖ3. “*Çok teşvik edici olduklarını düşünmüyorum. Çünkü çalıştığım yöneticiler sürekli şikâyet halindedir. En güzeli öğretmen olmak, yöneticilik yapılacak bir iş değil*” ifadelerini kullanmıştır. Son olarak kararsız kategorisinde “Yöneticiye göre değişiklik göstermesi” (f=2) alt teması gelmektedir. KÖ2: “*Bir fikrim yok. Kişiyeye göre, idareciye göre bu durum değişebilir*” görüşünü belirtmiştir.

3.7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlikte kıdem yılları okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını etkiler mi? Neden?” olarak düzenlenmiştir. Soruya ilişkin bulgular Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. Kıdem Yıllarının Okul Öncesi Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açılarını Etkileme Nedenlerine

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodlar	f	%
Evet	Mesleki yorgunluk	KÖ1, KÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ13, KÖ14	7	50
	Tecrübe	KÖ2, KÖ8, KÖ9	3	21
Hayır	Meslek sevgisi	KÖ10,	1	7
Belki	Kişiyeye göre değişiklik gösterir	KÖ11, KÖ12	2	14

Tablo 11’de “Kıdem yıllarının okul öncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını etkiler mi?” sorusuna ilişkin kadın öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; üç farklı tema belirlenmiştir. Bunlar; evet, hayır ve bazen olarak kategoriye ayrılmıştır. En çok vurgulanan temanın evet kategorisindeki %50 oranla “Mesleki yorgunluk” (f=7) alt temasının olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda KÖ5: “*Okul öncesi yaş grubunun zor olduğunu ve öğretmenlerin bu mesleği ilerleyen yaşlarda devam ettirebilme endişelerinin olduğu kanısındayım. Bu durumda kıdem yılının yöneticiliğe bakış açısını olumlu etkilediğini düşünüyorum.*” ifadelerini kullanırken, KÖ14: “*Kesinlikle etkilediğini düşünüyorum. Yeni mezun olan öğretmen genel olarak daha sabırlı daha enerjik olabilir. Yıllar geçtikçe verimi düşebilir, motivasyonunda azalma olabilir. Beden gücü düşer, zihin olarak yorulur. Belli bir zaman sonra sınıfa girmek zorlayabilir ve yöneticiliğe yönelebilir.*” sözleriyle aynı düşüncüyü desteklemiştir. Evet,

kategorisinde ikinci sırada” tecrübe” alt teması ikinci sırada yer almaktadır. Bu doğrultuda KÖ2: “Her yıl yaşanan tecrübe demektir. Kıdem durumu da bence tecrübeye etkili bir nedendir.” görüşünü belirtmiştir. Aynı şekilde KÖ9: “Etkileyebilir. Tecrübeli yıllardır öğretmenlik yapan biri haklarını savunmak konusunda daha girişken olabilir. Yeni öğretmen olmuş biri eğer girişken biri değilse haklarını mevzuatı bilmiyorsa yöneticilik kademesinde hoşlanmayabilir. Bu tamamen bilgin varsa onu kullanmak istemenle ilgili diye düşünüyorum.” ifadelerine yer vermiştir.

Hayır, kategorisinde “Meslek Sevgisi” (f=1) alt temasında tek görüş ifade eden katılımcı KÖ10 olmuştur. KÖ10: “Kaç yıl geçerse geçsin öğretmenlik mesleğini severek yapan bir öğretmen yöneticiliği tercih etmez. Bence yılların önemi yoktur.” görüşünü söylemiştir.

Bazen kategorisinde %14 oranıyla “Kişiye göre değişiklik gösterir.” (f=2) alt temasının tek alt tema olduğu görülmektedir. Bununla ilgili KÖ11: “Bazı öğretmenler yılların vermiş olduğu yorgunlukla idareciliği düşünebilir bazı öğretmenler ise düşünmez. Bu durum kişiye göre değişiklik gösterir.” ifadesini belirtmiştir.

4. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümde araştırma bulgularının tartışılması, ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışmalar ve Sonuç

Bu araştırma resmi okul öncesi eğitim kurumlarında, okul öncesi öğretmenliği branşında görev yapan 14 kadın öğretmenin okul yöneticiliğine bakış açılarının incelenmesine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi kadın öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan veriler betimsel ve içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle hangi sonuçlara ulaşıldığına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı uygulamacılara ve araştırmacılara ışık tutacak öneriler getirilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi kadın öğretmenler yöneticiliği; sorumluluğu yüksek ve zor bir iş, adaletli ve insan ilişkilerinde başarılı olan, kurumda düzen sağlayan, her konuda destekleyici, disiplin isteyen, öğretmen veli arasında denge kuran, öğretmen, veli ve öğrenciyi idare eden şeklinde ifadelerle ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların, daha önceki araştırmaların bulguları ile benzer özellik gösterdiği görülmektedir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu’nun (2012) ortaya koyduğu araştırmada, okul müdürünün iletişime açık, destekleyici, sabırlı, koruyucu, dengeli, eleştiriye açık, yönlendirici, lider, cesur, empatik, azimli, hoşgörülü, yenilikçi, iyi bir gözlemci ve fedakâr olması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde Yıldırım ve Ada (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yüksek bir katılımı okul müdürlerini uyumlu, sorumlu ve dışadönük olarak değerlendirdikleri bulgusuna yer verilmektedir. Bunların yanında; ayrıca Helvacı ve Aydoğan’ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmada, okul müdürlerinin sahip olmaları gereken liderlik özelliklerine bakıldığında adalet, eşitlik, anlayış, tutarlılık kararlılık, empatik tutum şeklinde listelenmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi kadın öğretmenler iyi bir okul yöneticisinin; yenilikçi olma, liderlik özelliği taşıma, ileri görüşlü ve adaletli olma, güler yüzlü, empati duygusu taşıma, sabırlı olma, anlayışlı olma, insan ilişkilerinde başarılı, alanında uzman, iletişim becerisi yüksek, güvenilir, yardımsever, yol gösteren ve ilham veren gibi özelliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu; Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) tarafından okul müdürlerinin başarılı bir yönetim sergileyebilmeleri için etkili iletişim kurma,

özverili ve idealist olma, adaletli olma ve yetkilerini uygun bir şekilde kullanma, okul kültürünün oluşmasını sağlama ve ekip ruhunu geliştirme becerilerini sergilemeleri gerektiği şeklinde ifade ettiği görüşlerle paralellik göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticisi olmayı düşünmelerine yönelik okul öncesi kadın öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde hayır, evet, bazen şeklinde üç temaya ve sekiz alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini daha çok sevme, sorumluluğunun fazla olması, okul yöneticiliği yeterliliğinde olmamaları, tam gün çalışma zorunluluğu, kişilik özelliklerine uymaması ve çalışılan olumsuz yönetici tavırları gibi nedenlerle okul öncesi kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğini düşünmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticisi olma konusunda olumlu olan ve kararsız kalan okul öncesi kadın öğretmenler yaş ilerledikçe sınıf ortamında yorulmalarından dolayı okul yöneticiliğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında Yıldırım ve Ercoşkun' un (2019: 178), “Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açılarının İncelenmesi ”konulu araştırması ile paralellik gösterdiği aynı şekilde Günay ve Özbilen' in (2018: 1341), “Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği İstekliliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi” konusundaki araştırmasını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bunun yanında Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011) tarafından ortaya konulan çalışmada da yönetici olmayı isteyen çok fazla sayıda öğretmenin olmadığı ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi kadın öğretmenler yöneticiliğe karar verme sürecinde; mesleki ve kişisel faktörlerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleki faktörler olarak yoğun ve yorucu iş hayatı, çalışılan yöneticilerin etkisi, kariyer, yöneticiliği sevmek, bilgi birikimi ve kalabalık sınıflar olduğu; kişisel faktörler olarak ise özel hayat ve çocuklar, maddiyat ve kendini geliştirmek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Yılmaz ve Tuncel (2013) tarafından “Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni ve Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açıları (Küçükçekmece İlçesi Örneği) “ konusundaki araştırması bu görüşü destekler niteliktedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi kadın öğretmenler çalışma ortamında öğrencileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların yöneticiliğe yaklaşımlarına etkisine bakıldığında olumlu etkiler, olumsuz etkiler ve etkilemez şeklinde 3 temaya ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle karşılaşılan durumlardan sınıf sayılarının kalabalık olması, zorlaşan öğrenci profili ve yorucu iş temposunun yöneticiliğe yaklaşımda olumlu etkisi olduğu; öğrenci ve çocuk sevgisinin yöneticiliğe yaklaşımda olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında velileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların yöneticiliğe yaklaşıma etkisine yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; velilerle karşılaşılan olumsuz durumlar ve velilerle karşılaşılan olumlu durumlar olarak iki alt temaya ayrıldığı sonucuna varılmıştır. Velilerle karşılaşılan olumsuz durumlar olarak olumsuz öğrenci davranışları karşısında velinin tutumu, iletişim sorunları, öğretmene bakıcı muamelesi yapılması, yüksek veli beklentileri ve kötü veli profili gelmekte bu durumların da yöneticiliğe yaklaşımlarına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Velilerle karşılaşılan olumlu durumlar olarak velilerin eğitim seviyesi olduğu ve bu durumda yöneticiliğe yaklaşımlarına olumsuz etki yaptığı ve yöneticiliği düşünmedikleri sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi kadın öğretmenlerin çalışma ortamında yöneticileri ile karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların yöneticiliğe yaklaşıma etkisine yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; yöneticiler ile karşılaşılan olumlu durumlar ve yöneticiler ile karşılaşılan olumsuz durumlar olarak iki alt temaya ayrıldığı sonucuna varılmıştır. Yöneticiler ile karşılaşılan olumlu durumlar olarak olumlu ilişkiler ve iletişim, destekleyici olma, empati duygusu gelişmiş olma ve adil olma gelmekte bu durumların yöneticiliğe yaklaşımlarına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerle karşılaşılan olumsuz durumlar olarak yöneticideki aşırı rahatlık, baskı ve mobbing, otoriter liderlik anlayışı ve detaycılık olduğu ve tüm bu durumların yöneticilik yaklaşımını olumsuz etkilediğini ve yöneticiliği düşünmedikleri sonucuna varılmıştır.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Günay ve Özbilen (2018) tarafından “Öğretmenlerin okul yöneticisi olma istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi “ konulu araştırma sonuçlarının bu görüşü desteklediği görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi kadın öğretmenler yöneticiliği seçme konusunda yöneticilerinin teşvik edici olup olmadığını sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde; evet, hayır ve kararsız şeklinde 3 kategoriye ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş faktörü ve mesleki yorulmadan dolayı okul öncesi kadın öğretmenleri yöneticiliğe teşvik ettiği; teşvik etmeyen yöneticilerin ise sürekli şikâyet edip yakınmalarından dolayı yöneticilik konusunda olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Kararsız olan okul öncesi kadın öğretmenler ise bu durumun yöneticiye göre değişiklik gösterdiği ifadesini kullanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar Köstek’ in (2007), Yıldız Teknik Üniversitesi’nde yaptığı “Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri” adlı çalışmasını destekler niteliktedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi kadın öğretmenler kıdem yıllarının yöneticiliğe bakış açıları etkileme nedenlerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde; evet, hayır ve belki şeklinde üç kategoriye ayrılmıştır. Kıdem yılı ilerledikçe yaşanan mesleki yorgunluk ve tecrübenin yöneticiliğe bakış açılarını olumlu etkilediği meslekteki geçirilen yılların fazla olmasına rağmen mesleğini severek yapıyorsa yöneticiliğe bakış açısını değiştirmeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Belki ifadesini kullanan okul öncesi kadın öğretmenler ise bu durumun yöneticiye göre değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; Tok ve Yalçın’ın (2017) çalışma sonucu ile çeliştiği görülmektedir. Tok ve Yalçın (2017) yaptığı çalışma bulgularına göre, kadın okul yöneticilerinin, yönetimde mesleki kıdemin az ya da çok olması onların farklı görüşlere sahip olmasına neden olmadığını belirtmiştir.

4.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir.

4.2.1 Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticileri, okul öncesi kadın öğretmenlerin yönetimde daha fazla yer almasını teşvik etmeli ve toplumsal, çevresel, ailevi her türlü engelin ortadan kaldırılmasında okul yöneticileri öncü olmalıdırlar.
2. Çalışma saatleri, iş yükü ve sorumluluk gibi kadın öğretmenlerin okul yönetiminde yer almasına yönelik iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.
3. Alanında uzman ve donanımlı okul yöneticileri yetiştirmek için üniversitelerde okul yöneticisi yetiştirme programları açılarak alana hâkim, kendisini eğitim yönetimi anlamında geliştirmeye adanmış bireyler göreve getirilmelidir.

4.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Benzer bir araştırma özel okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. İleride yapılacak benzer araştırmalar için çalışma grubunun daha geniş tutulması, nicel araştırma yöntemi kullanılması tavsiye edilebilir.

Kaynakça

Arat, N. (1996). Türkiye’de kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları zorlukların sosyo-kültürel nedenleri, Türkiye’de kadın olmak. Say Yayınları, 43-54.

Bulut, Y. & Bakan, İ. (2005). Yönetici ve Yöneticilik Üzerine Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi , 5 (9) , 62-89

Bulut, S. & Çelikten, M. (2021). “Türk Eğitim Sisteminde Kadın Okul Yöneticiliği”, Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7(40):886-894

Binen, B. (2013) Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olma Taleplerini Etkileyen Etkiler: Adana İli Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Can, E. ve Serençelik G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 30, 525-542

Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(17), 91-118.

Çetinkaya, M. ve Özutku, H. (2010). Üst düzey yöneticilerin sahip olması gereken yönetsel yetkinliklerin belirlenmesine ilişkin ampirik bir çalışma. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26, 221-236

Erginer, A. ve Saklan , E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri1, Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 6(2), 363-393.

Günay, G., ve Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. Electronic Turkish Studies, 13(19).

Güneş, N. ve Balyer, A. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Okul Öncesi Alan Yeterliliklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

- Kabasakal, H. (1991). “*Yöneticilik, Kadınlar ve Toplumsal Tutumlar.*” Journal of Economics and Administrative Studies
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi. 1(1), 76.
- Kazak, E. (2021). Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme Nedenleri, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 9(1) , 59-73
- Keleş, S. H. (2010). İlköğretim Kurumlarında Çalışan Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmalarını Etkileyen Faktörlerin Araştırılmasına İlişkin bir Uygulama (Bağcılar Örneği), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Koroğlu, F. (2006). Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni Ve Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Talepleri, Yüksek Lisans Tezi, Bingöl
- Köse, A. & Uzun, M. (2017). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak: Sorunlar ve Eğilimler”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3): 1058-1083.
- Köstek, H. (2007). Resmi ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, kadın öğretmenlerin kariyer engelleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Öztekin, A. (1996). Yönetim ve liderlik. Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 183-194.
- Sezer, Ş. (2018). Okul Müdürlerinin Yönetimsel Özellikleri, Kültüre Bağlı Yönetimsel Değerleri ve Kendilerinden Beklenen Evrensel Liderlik Değerleri. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 8 (3), 715-723.
- Taş, E. (2017). Okul yöneticiliği yolunda kadın öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleri üzerine bir uygulama. The Journal of Academic Social Science Studies, sayı 60, 493-510.
- Uwizeyimana D. E. & Mathevula, N. S. (2014) Promotion of Female Educators into School Management Positions: A Gendered Perspectiv
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012) Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Velilerin Önem Verdikleri Kurum Özellikleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi II: 266-286
- Yılmaz, S., Culha, A., ve Taşdemir, A. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(1), 817-843
- Yıkıcı, B. (2019) Okul Yöneticilerinin Okul Gelişimi ve Stratejik Planlamadaki Hazır bulunuşluğunun Paydaşlara Göre Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Lefkoşa
- Yıldırım, A. ve Ercoşkun, H. (2020). Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açılarının İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53, 164-182.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Üstün, A., Çelikten & M.(2021) An Analysis of Teachers' Attitudes Towards Women School Managers, International Journal of Organizational Leadership 10,171-18

Yılmaz, O. (2013) Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni Ve Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açılıarı (Küçükçekmece İlçesi Örneği)

Zembat, R. (1994) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özellikleri, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6 Sayfa: 313-323

Uzaktan Eğitim Sürecine Katılan Okul Yöneticilerinin Yaşadığı Zorluklar ve Fırsatlar

Mehmet ULUTAŞ⁴

Bu araştırmanın amacı, uzaktan lisansüstü eğitime katılmış okul yöneticilerinin yaşadıkları zorlukları ve edindikleri fırsatlar ile ilgili görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda altı alt probleme yanıt aranmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde uzaktan lisansüstü öğrenime katılmış 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Görüşülen okul yöneticilerine “Y1, Y2, Y3, ...” şeklinde kodlar atanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel veri toplama için bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili form 6 alt problemi ortaya çıkaran altı soru ve sondalardan oluşmaktadır. Bulgular alt problemlere yönelik ilgili başlıklar halinde sunulmuştur. Ayrıca görüşmelerden elde edilen bulgular tema ve kodlara dönüştürülmüş ve şekillerle desteklenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda uzaktan eğitimin zorlukları, okul yöneticilerinin niteliklerini artırmak için yapılanlar, uzaktan eğitimden beklentiler, fırsatlar, değerlendirme ve öneriler temaları ortaya çıkmıştır. Sonuçlar ilgili kaynaklarla tartışılmış ve internet bant genişliklerinin artırılması, ek internet destekleri verilmesi, teknolojik yeterlikler konusunda farklı hizmet içi eğitimler verilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, uzaktan eğitim, zorluklar, fırsatlar, lisansüstü.

To cite this article: Ulutaş, M. (2023). **Uzaktan Eğitim Sürecine Katılan Okul Yöneticilerinin Yaşadığı Zorluklar ve Fırsatlar**. Kosovo Educational Research Journal, 4(2), 29-53

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6539-2039>

The Challenges and Opportunities of School Administrators Participating in the Distance Education Process

Abstract : The aim of the research is to get the opinions of school administrators who participated in distance postgraduate education about the difficulties they experienced and the opportunities they gained. For this purpose, answers are sought for six sub-problems. The phenomenology method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 13 school administrators who participated in distance postgraduate education at a state university in the Aegean Region. The school administrators interviewed were assigned codes as “Y1, Y2, Y3, ...”. Criterion sampling and maximum variation models were used to determine the study group. For the purpose of the research, a semi-structured interview form was used for qualitative data collection. The relevant form consists of six questions and probes that reveal 6 sub-problems. The findings are presented under the relevant headings for the sub-problems. In addition, the findings obtained from the interviews were converted into themes and codes and supported with figures. In line with the findings of the research, the themes of the difficulties of distance education, what has been done to increase the qualifications of school administrators, expectations from distance education, opportunities, evaluation and suggestions have emerged. The results were discussed with the relevant sources and suggestions were developed such as increasing internet bandwidth, providing additional internet support, and different in-service trainings on technological competencies.

Keywords: School administrators, distance education, challenges, opportunities, graduate.

GİRİŞ

Eğitim dünyası teknolojik gelişmelerin etkisiyle köklü bir dönüşüm yaşamaktadır. Bunun zoraki gelişimine Korona virüs salgın süreci (Covid-19) ve yaşanan deprem felaketleri de etkili olmuştur. Salgının etkisiyle sınırlanan eğitim sektörü, çözüm olarak uzaktan eğitime yönelmiştir. Uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenmenin bir parçası ve örgün eğitimin alternatifi olarak kabul edilmiştir; aslında salgın öncesinde de pek çok ülke, kurum ve kuruluş tarafından kullanılmıştır (Allen ve Seaman, 2017). Bu dönüşümün en çarpıcı örneklerinden biri uzaktan eğitimde lisansüstü programlarda olmuştur. Geleneksel sınıf ortamlarının yerini dijital platformlar almış, öğrenciler ve eğitimciler arasındaki etkileşim yeni boyutlar kazanmıştır. Ancak bu dönüşümle birlikte beraberinde getirdiği zorluklar da göz ardı edilememektedir. Uzaktan lisansüstü eğitimde karşılaşılan zorlukların başında, teknolojik altyapının yetersizliği gelmektedir. Öğrencilerin eğitim materyallerine erişimi ve sanal sınıflarda etkili iletişim

kurabilmeleri için güçlü bir internet bağlantısına ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ek olarak, bireysel disiplin ve motivasyonun sürdürülmesi, uzaktan eğitimin en büyük zorluklarından biridir. Geleneksel sınıf ortamındaki yapılandırılmış öğrenme düzeninin yerine, öğrenciler kendi öğrenme programlarını oluşturmak ve takip etmek durumunda kalmaktadır. Ancak uzaktan lisansüstü eğitimin sunduğu fırsatlar, bu zorlukların üstesinden gelmeye değer bulunmaktadır. Eğitim artık coğrafi engelleri ya da zamanla olan sınırlarını aşmış ve öğrenciler dünyanın dört bir yanındaki üniversitelerden programlara erişebilmiştir. Bu durum çeşitli perspektiflerle zenginleşmiş bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Ayrıca öğrenciler kendi öğrenme temposunu belirleme özgürlüğüne sahiptir, bu durum öğrenme deneyimini daha özelleştirilmiş hale getirmektedir. Teknolojinin imkanlarıyla interaktif dersler, sanal tartışmalar ve canlı etkileşimler mümkündür. Bu da öğrencilere, farklı öğrenme tarzlarına uygun bir öğrenme deneyimi sunmanın kapılarını açmaktadır. Teknolojik ilerlemelerin etkisiyle, geçmişten bugüne uzanan süreçte uygulanan yöntemlere bağlı olarak uzaktan eğitim alanında çeşitlilikler gözlemlenmiştir. Uzaktan öğrenme, internet tabanlı öğrenme, e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, açık öğretim, açık kaynaklı eğitim, sanal öğrenme, ağ destekli öğrenme, uzaktan iletişimli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme gibi terimler, uzaktan eğitim kavramının farklı yönlerini ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Aydemir, 2018; Gewin, 2020; Moore ve Kearsley, 2005).

Uzaktan eğitim, coğrafi olarak farklı noktalarda bulunan kişilere teknolojik araçlar ve platformlar aracılığıyla bilgi sunumunun yapıldığı, zaman ve mekân esnekliğinin ön plana çıktığı, iletişim ve etkileşimin kurulduğu modern bir eğitim-öğretim modeli olarak ifade edilmektedir (Aydemir, 2018; Valentine, 2002). Ayrıca uzaktan eğitim, özellikle mevcut işlerini sürdürmek zorunda olan meslek sahibi çalışan bireyler için de büyük bir avantaj sunmaktadır (Bates, 2015). Geleneksel eğitim modelleri ile çalışan bireyler için lisansüstü eğitim almak zaman ve yer açısından zorlayıcı olabilirken, uzaktan eğitim bu kısıtlamaları ortadan kaldırabilmektedir. Çalışanlar, kendi iş programlarına uygun şekilde derslere katılabilir ve aynı anda hem çalışıp hem de kendilerini geliştirme fırsatını yakalayabilmektedir. Bu durumda kendi meslekleri dışında farklı alanlarda da eğitim alabilmelerinin kolaylaştığı görülmektedir (Gökbulut, 2020). Bu bağlamda, sanayi toplumundan sonraki süreçte temel üretim ve güç faktörünün bilgiye dönüşmesiyle ortaya çıkan “bilgi toplumu” kavramı da uzaktan eğitimde lisansüstü programlarının yükselişiyle yakından ilişkilidir. 1960’lı yıllardan itibaren gerçekleşen süreç, toplumun bilgiyi önemsemesine ve bu alanda çabaların artmasına neden olmaktadır. Bilginin hızlı bir şekilde artışı, toplumsal yaşamın en belirgin özelliklerinden biri haline gelmiştir. Bu noktada “bilgi toplumu” olma hedefi, toplumun farklı kesimlerinin

bilgiye özgürce erişebilmesi için büyük bir önem taşımaktadır. Bilgi teknolojilerinin gelişimi, toplumun eğitim alanında kendini geliştirmesini de kolaylaştırmıştır. Bu gelişmeler, öğrenme materyallerine zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde erişim sağlayarak eğitim olanaklarını genişletmiştir. Altaş (2016)'a göre Türkiye'de internet ve bilgisayarların Avrupa ülkelerine kıyasla daha geç benimsenmiş olmasına rağmen, bu teknolojilerin kullanımı hızla yayılmış ve uzaktan eğitimde büyük adımlar atılmıştır. Üstelik genç nüfusun varlığı, uzaktan eğitime kolayca uyum sağlama yeteneğini artıran en büyük avantajlardan biridir (Yamamoto ve Altun, 2020). Gelişen teknoloji ile özellikle internetin yaygınlaşması, bilgiye erişimde sınırların kalkmasına vesile olmuş ve "bilgi çağı" adı verilen yirminci yüzyılın son çeyreğinde, bilginin dünya genelinde açık erişim alt yapısı aracılığıyla herkesin ulaşabileceği bir kaynak haline gelmesi düşüncesi birçok ülke tarafından desteklenmiştir. Bu açık erişim olanakları sayesinde, bilimsel araştırmalardan açık kaynak kodlu yazılımlara ve ders materyallerine kadar birçok kaynağa kolayca ulaşmak mümkün hale gelmiştir.

Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemi, Covid-19 ve Kahramanmaraş deprem felaketleri gibi beklenmedik ve geniş çaplı etkilere sahip olaylarla sarsıldığında, buna hızla uyum sağlama gerekliliğiyle karşı karşıya kalmıştır. Eğitim dünyası, insanlığın karşılaştığı en büyük zorlukla sınanmış ve devamlılığı için çözümler aramıştır. Dünya genelindeki Covid-19 salgını döneminde, ülkelerin uyguladığı tedbirler arasında eğitim-öğretim faaliyetlerinin askıya alınması da bulunmaktadır (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Bu durumda eğitim-öğretim faaliyetlerine verilen ara ülkenin eğitimine zarar verecek bir süreç olabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Öncelikle salgın hastalığın hızla yayılmasıyla birlikte, dünya genelinde eğitim kurumları aniden kapanmak zorunda kalmış eğitimciler, öğrenciler ve veliler için belirsizliklerle dolu bir dönem başlamıştır. Ancak insanlık, tarihin her döneminde olduğu gibi, kriz anlarında dahi adaptasyon yeteneği gösterme ve yenilikçi çözümler üretme kabiliyetine sahip olduğunu bir kez daha kanıtlamıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanlarla, uzaktan eğitim, eğitim-öğretim alanında konumlanmıştır (Clark, 2020). Uzaktan eğitim adına bazı tanımlar kullanılmıştır örneğin Özer (1990) uzaktan eğitimin için öğrenci ve öğretmenin farklı mekanlarda bulunduğu, çeşitli öğretim metotlarının kullanıldığı ve alternatif öğrenme fırsatlarının sunulduğu bir eğitim yaklaşımıdır. Yani uzaktan eğitim yaklaşımı, öğrenci destek hizmetlerinin entegre edildiği, dikkatli ve düzenli bir öğrenme deneyimini destekleyen bir eğitim şeklidir. Bu yaklaşım sayesinde aslında zamana ve mekâna bağlılığı minimize ederek, çeşitli öğrenme etkinliklerini

kullanıcılarına sunan bir yöntemdir. Uzaktan eğitim, eğitim-öğrenim süreçlerini sürekli bir şekilde sürdürebilme yeteneği sağlamaktadır (Kınık, 2014; Uşun, 2006). Aynı şekilde uzaktan eğitim kavramını, öğretmen ve öğrencinin birbirlerinden uzağındaiken birlikte gerçekleştirdikleri tüm etkinlikler olarak tanımlamak da mümkündür. Bu süreç öğrencinin veya öğretmenin eğitim yerine ulaşamadığı zamanlarda öğretim sürecini aksatmadan devam ettirebilir olması adına büyük bir fırsat olarak görülmektedir (Tuncay ve Öznacar, 2014). Uzaktan eğitim bu sayede birçok avantajlar sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim gibi etkili olduğu ve bunun tam anlamıyla bir fırsat olduğu söylenebilir (Simonson vd., 2011). Bu fırsat yaşanan buhranlı dönemde dahi tüm eğitim kademelerinde kullanılmış ve devamlılığın sağlanmasında başarılı olmuştur. Yükseköğretimde de uzaktan eğitim, eğitimcilerin ve öğrencilerin yepyeni bir eğitim modeline adapte olmalarını sağlayarak bu dönemdeki dönüşümün önemli bir parçası olmuştur. Yükseköğretim kurumları, geleneksel öğrenme modelinin sınırlarını aşarak farklı uygulamalarla uzaktan eğitime yönelmişlerdir. Bu sürecin en dikkate değer unsurlarından biri, okul yöneticilerinin bu dönüşümün öncüleri olmalarıdır. Uzaktan yükseköğretime katılan okul yöneticileri gerek mevcut gerekse yeni katılacak öğrenciler için eğitimin sağlanmasını kolaylaştırmak ve daha geniş bir erişim sağlamak gibi önemli bir rol üstlenmiştir. Ancak, her büyük değişim gibi, uzaktan yükseköğrenimin de beraberinde getirdiği zorlukları göz ardı etmemek gerekir. Teknolojik altyapının eksikliği veya yetersizliği, internet bağlantı sorunları ve öğrenci iletişimi gibi konular, eğitim-öğretim sürecinin etkin bir şekilde işlemlenmesini sınırlamıştır.

Uzaktan eğitime katılırken avantajlarının yanında bazı sınırlılıklarla da karşılaşmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin sosyal etkileşimleri sınırlanabilir, çünkü fiziksel sınıflardaki gibi yüz yüze iletişim imkanı kısıtlanmış durumdadır. Ayrıca uygulamalı derslerin eksikliği, özellikle beceri ve tutuma dayalı öğrenme süreçlerini gerçekleştirmede etkili olmayabilir ve öğrencilerin teorik bilginin ötesine geçmelerini zorlaştırabilir. Bu da, öğrencilerin uygulamaya dönük derslerden yeterince fayda sağlayamamalarına yol açabilir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin, fiziksel sınıf ortamındaki gibi birebir rehberlik ve destek alamama riski de bulunmaktadır. Kendi kendine öğrenme alışkanlığı geliştirmemiş öğrencilere yeterli yardım sağlanamayabilir, bu da öğrenme verimini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, teknolojinin sürekli kullanıldığı bu eğitim şekli, öğrencilerin teknolojiye bağımlılığını artırabilir. Bu nedenle, uzaktan eğitim yönteminin avantajlarına rağmen, bu sınırlamaların da dikkate alınması ve çözüm yollarının bulunması önemlidir (Kaya, 2002). Okul yöneticileri, bu teknik ve iletişimsel zorluklarla başa çıkarken aynı zamanda öğretim kalitesini yükseltmek ve öğrencilerin motivasyonunu sürdürmek gibi sorumlulukları da üstlenmek durumundadırlar. Ayrıca, farklı ülkelerden ve

kültürel geçmişlerden gelen öğrenci profilleriyle çalışma, küresel bir perspektif kazanmalarını sağlamıştır. Uzaktan yükseköğretim aynı zamanda, okul yöneticilerine öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ve dijital pedagojiler gibi modern eğitim yaklaşımlarını benimsemeleri için bir platform sunmuştur.

Uzaktan yükseköğretime katılan okul yöneticileri, bu dönüşümün kilit figürleri arasında yer almıştır. Geleneksel sınıf ortamının yerini dijital platformlar almış ve bu geçiş okul yöneticilerinin hem zorluklarla hem de fırsatlarla dolu bir yolculuğa çıkmalarına neden olmuştur. Teknolojik alt yapı eksiklikleri, internet erişim sorunları, öğrenci motivasyonunu sürdürme ve değerlendirme yöntemlerindeki değişiklikler gibi zorluklar, uzaktan yükseköğretime geçişin getirdiği zorunlu adaptasyonun bir parçası olmuştur. Ancak bu zorluklar, okul yöneticilerinin yaratıcılıklarını kullanarak çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelerine ve öğrenme deneyimini daha iyi hale getirmeye yönelmelerine olanak tanımıştır. Uzaktan yükseköğretime katılan okul yöneticileri, eğitim dünyasının dönüşümünde de önemli bir rol oynamaktadır. Hem zorluklarla başa çıkmak hem de fırsatları en üst düzeyde değerlendirmek için çaba harcarken, bu dönemdeki deneyimleri, geleceğin eğitim modelini şekillendirmede önemli bir rol oynamaya devam edecektir. Uzaktan yükseköğrenim, yalnızca bir kriz dönemi çözümü değil, aynı zamanda modern eğitim anlayışının bir yansıması olarak da değerlendirilmesi gerektiği söylenilebilir. Yapılan literatür incelemesi sonucunda uzaktan lisansüstü eğitime katılmış olan okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorluklar ve fırsatlar ile ilgili yeterli çalışmaya rastlanılamamıştır. Yapılan bu araştırmayla literatüre önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bu nedenle önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Araştırmanın amacı, uzaktan lisansüstü eğitime katılmış okul yöneticilerinin yaşadıkları zorlukları ve edindikleri fırsatlar ile ilgili görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan şu alt problemlere yanıtlar aranmaktadır:

1. Uzaktan eğitim sürecinde eğitim ile ilgili yaşanan zorluklar nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde derslerde eğitime katılan okul yöneticilerinin niteliklerini artırmaya ilişkin neler yapılmıştır?
3. Uzaktan eğitim sürecinde eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitime katılan okul yöneticilerinin beklentileri nelerdir?
4. Uzaktan eğitimde lisansüstü eğitim sürecinin fırsatları neler olmuştur?
5. Uzaktan eğitim sürecine katılan okul yöneticileri bu süreci nasıl değerlendirmektedir?

6. Uzaktan eğitim sürecine katılan okul yöneticilerinin süreç ile ilgili önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına ulaşırken izlenen bilimsel yaklaşım tüm detaylarıyla verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarıyla verilenler, çalışmanın yapım aşamasıyla ilgili bilgilere erişilmesini sağlamaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem farklı olgularla ilgili kişisel deneyimleri ve bilgileri tanımlamaktadır. Bu araştırmalarda katılımcıların hayat görüşleri, bakış açıları ve deneyimleri ile oluşturdukları anlamlar ortaya konmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden oluşturulmuş, bir amaç doğrultusunda soruların hazırlanması, iletilmesi ve cevaplandırılmasına dayalı iletişim ve etkileşim süreci olarak ifade etmişlerdir (Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin analizinde ise içerik analizi ve tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmada konu ile ilgili kapsamlı bir bilgiye ulaşana dek veriler, kodlar ve temalar üzerinde çalışmak gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde uzaktan lisansüstü öğretime katılmış 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Görüşülen okul yöneticilerine “Y₁, Y₂, Y₃, ...” şeklinde kodlar atanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik modelleri kullanılmıştır. İlk olarak seçilen yöneticilerin lisansüstü eğitimi uzaktan eğitimle en az bir dönem almış olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin tezsiz yüksek lisans, yüksek lisans, doktora eğitimi gibi farklı kademelerde eğitim alması, yaş ve cinsiyet çeşitliliği göstermesi gibi farklılıklar olmasına bakılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 32-55 yaş aralığında, dört tezsiz yüksek lisans, altı yüksek lisans, üç doktora öğrenimi gören, beş erkek, sekiz kadın yönetici oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel veri toplama için bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili form 6 alt problemi ortaya çıkaran altı soru ve sondalardan oluşmaktadır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra ilgili öğretmenler ve alan uzmanlarıyla görüşülerek son halini almıştır. Geliştirilen sorular, dört alan uzmanı ile tartışılmış ve 2 okul yöneticisiyle ön görüşmelerle son hali belirlenmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitime katılmış okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde ilgili kişilere ulaşılmış ve onlardan gerekli izinler sözel olarak alındıktan sonra bir randevu zamanı belirlenmiştir. Görüşme öncesinde ses kaydı için izin alınarak görüşmeler sesli kayıt altına alınmıştır. İlgili kayıtlar ortalama 25 dakikadır. Bu ses verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler tekrar tekrar okunarak cevaplarda ortak noktalar aranmış ve bununla ilgili temalar ve kodlar oluşturmaya çalışılmıştır. Belirlenen ortak kodlardan yola çıkılarak belirli temalar oluşturularak veriler yorumlanmıştır. Temalar, bulgular kısmında açıklayıcı olmaları amacıyla şekillerle sunulmuş ve ilgili veriler görüşülen okul yöneticilerinin verdiği cevaplarla desteklenmiştir. Bu çalışmalarla araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın analizlerinde tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Bu şekilde verilerin altında yatan anlamlar çıkarılmaya çalışılmış ve birtakım kestirimlerde bulunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık gibi kavramlarla daha doğru ifade edilmektedir. Nicel araştırmalarda araştırma sonuçlarının gerçeğin doğru temsili olan iç geçerlilik, nitel araştırmalarda inandırıcılıkla, sonuçların uygulanabilirliği olarak ifade edilen dış geçerlik (genelleme) aktarılabilirlik (teyit edilebilirlik ve tutarlılığı temsil eden iç güvenirlik ise tutarlılıkla kavramsallaştırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Inandırıcılık

Veri toplama esnasında ve alınan eğitim aşamasında katılımcılarla aynı ortamda bulunmuş ve onların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların istedikleri yerlerde ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmamış ve rahat bir ortam sunulmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirlik

Aktarılabirlik amacıyla, araştırma konusu titizlikle analiz edilmiş ve ulusal ile uluslararası literatür taranarak gerekli incelemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi, geçerlik ve güvenilirlik göz önünde bulundurularak uygun bir şekilde belirlenmiştir. Görüşmelerin sonuçları, temalar, kategoriler ve kodlarla birlikte aktarılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın niteliğini artırmak için katılımcı grubu oluşturulması, veri toplama araçlarının hazırlanması, soruların uygulanması ve ilgili kayıtların analizi gibi tüm aşamalar ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve detaylı betimlemeler yapılmıştır.

Teyit Edilebilirlik

Teyit edilebilirlik için araştırmanın her aşaması ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Tema, kategori ve kodların oluşturulmasında dört uzmandan görüş alınmış, veri toplama araçlarının hazırlanmasından veri analizine kadar birçok aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler, ayrı ayrı analiz edilip yorumlandıktan sonra bir araya getirilmiştir. Çalışmanın tüm evrelerinde nesnel ve tutarlı olunması için gerekli özen gösterilmiştir. Bu bağlamda, katılımcılara süreç, karşılıklı görüşmelerle detaylı olarak açıklanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmaların başlangıcında, araştırmacının kişisel özelliklerinin potansiyel önyargılara etki edebileceği vurgulanmalıdır. Bu çerçevede, araştırmacının konuya dair eğilimi, deneyimi veya önyargısı bulunuyorsa, bu faktörler açıkça ifade edilmelidir (Creswell, 2021:253). Araştırmacı konu alanıyla ilgili çalışmalar yapan bir akademisyendir. Okul yöneticilerine lisansüstü dersler verip, danışmanlıklar yapmaktadır.

Etik Konular

Canlılarla, özellikle insanlarla yapılan araştırmalarda gizlilik, onay, zarar vermeme, yalıtım, aldatmama ve özel hayata saygı gibi evrensel etik ilkeleri gözetmek önemlidir. Ayrıca, elde edilen verilere sadık kalarak araştırmaların bütünlüğünü ve toplumsal değerleri korumak da etik sorumluluktur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada katılımcılara detaylı açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esası benimsenmiştir. Çalışmada, katılımcılardan onam formları alınmış ve görüşmeler katılımcı izniyle ses kaydedilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, detay bilgilerinden kaçınılmış ve kod adlarıyla ifadelerine yer verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilmiş verilerin analizi ve bulgularla ilgili detaylara yer verilmiştir. İlgili kısımda, alt problemlere yönelik açıklamalar, başlıklar halinde verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen bulgular tema ve kodlara dönüştürülmüş ve şekillerle sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin tespitine ilişkin sorulan “Uzaktan eğitim sürecinde eğitim ile ilgili yaşanan zorluklar nelerdir, örneklerle açıklar mısınız?” sorusuna verilen cevaplar Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Uzaktan Eğitim Süreciyle İlgili Yaşanan Zorluklar

Şekil 1’de okul yöneticilerinin uzaktan eğitim süreciyle ilgili yaşadıkları zorluklar sunulmaktadır. İfade edilen zorluklar; eğitim ve iş karmaşası, eğitim ve özel hayat karmaşası, devlerin yoğunluğu, ders sürelerinin kısa oluşu, internet bağlantı problemleri, sınıf içi etkileşim eksikliği, teknolojik yetersizlik, uzaktan eğitime olan deneyimsizlik ve uzaktan eğitim uygulamasına alışma şeklindedir. İlgili ifadeler örnekler de şu şekildedir:

“Okula gitmem gerektiği için normal mesaimi devam ettim. Bir yandan derslerimi dinlerken bir yandan da okuldaki görevlerimi yerine getirmeye çalıştım. Çoğu kez dersi dinlemeyi bırakıp okuldaki işlerimle ilgilenmek zorunda kaldım.” (Y4)

“Uzaktan eğitim sürecinin başında birkaç dersin yapılacağı platforma alışmak. Genelde ekran paylaşımlarında sınıftaki kişilerin zorlandıklarını gördüm. ... hocaların olmadığı bir grup kurmuş olsaydık belki arkadaşlarla daha çok arkadaşlarla paylaşım yapabilirdik. ...” (Y₂)

“İnternet altyapısından kaynaklı ses görüntü sorunları yaşadım. Ayrıca yüz yüze gibi tam etkileşim sağlanamadı.” (Y₆)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini ortaya çıkarmak için sorulan “Uzaktan eğitim sürecinde derslerde eğitime katılan okul yöneticilerinin niteliklerini artırmaya ilişkin neler yapılmıştır?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde Şekil 2’ de sunulmaktadır.



Şekil 2. Okul Yöneticisinin Niteliklerini Artırmaya Yönelik Yapılanlar

Şekil 2’ de görüldüğü üzere uzaktan eğitimle okul yöneticisinin niteliklerini artırmaya yönelik teknolojik yeterliklerin artırılması, daha fazla okuma desteği verilmesi, gelişime yardımcı olunması, derslerin iyi planlanması, akademik yayın tecrübesi edinme, meslektaş paylaşımı, kamera açılması, öğrenci katılımının sağlanması, derse devamlılığın sağlanması, bireysel geri bildirimlerde bulunulması, görüşme destekleri ve yönetim alanında kavramsal uygulama kazanımları şeklinde ifadeler dikkat çekicidir. İlgili ifadelere yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur.

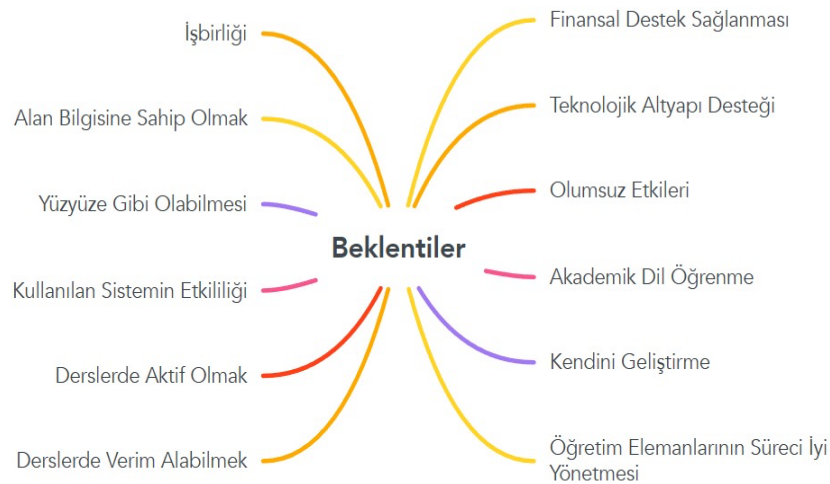
“Meslektaşlarımla ile paylaşımlarımız artmıştır. Yönetim alanında kavramsal ve uygulama da kazanımlarım olmuştur...” (Y₁)

“Ders devam durumu takip edildi, kameraların açık olması istendi, uzun süre derslerde söz hakkı almayanlar uyarıldı, verilen ödevlerin, okuma görevlerinin, makale incelemelerinin, online sınavların, yapılan sunumlardan geri dönütlerin verilmesinin, vb... niteliğimizi artırıcı unsurlar olarak görüyorum.” (Y₂)

“...Süreç en başından en sonuna kadar planlanarak, karşılaşılabilecek problemler düşünülerek hazırlanılmıştı. Uzaktan eğitim sürecinde de öğretmenlerimiz bizim hem kişisel hem de mesleki gelişimimiz için yol gösterdi. Gerek önerdikleri kitaplar, gerek ders içerikleriyle kişisel gelişimime yardımcı oldular.” (Y₁₂)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap bulmak için sorulan “Uzaktan eğitim sürecinde eğitim yönetimi alanında katıldığını lisansüstü öğrenimden beklentileriniz nelerdi?” sorusuna alınan ifadeler Şekil 3’te resmedilmektedir.



Şekil 3. Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitimden Beklentileri

Şekil 3’te de görüldüğü üzere okul yöneticileri uzaktan eğitimden işbirliği, alan bilgisine sahip olmak, yüz yüze eğitim gibi olmak, kullanılan sistemin etkili olması, derslerde aktif olmak, verim alabilmek, finansal destek, teknolojik alt yapı desteği, olumsuz etkiler, akademik dil öğrenimi, kendini geliştirme, öğretim elemanlarının süreci iyi yönetmesi gibi beklentilere sahiptir.

“Üniversitemiz uzaktan eğitim sürecini iyi yönettiği ve son sürüm programlar kullanarak, kendi altyapılarını sağlam tuttuğu için bir beklenti içine girmedim. Çünkü beklentilerimi karşılayan bir eğitim olacağını biliyordum. Yüz yüze gibi etkiliydi.” (Y₆)

“Uzaktan eğitimden beklentim derslerin verimli geçmesiydi ve gerçekten de beklentimi karşıladı. Öğretim elemanları bu süreci çok başarılı yürüttü ve derslerde kendileri çok donanımlıydı ve öğrencileri hep aktif tuttular.” (Y₇)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini ortaya çıkarmak için sorulan “Uzaktan eğitimde lisansüstü eğitim süreçlerinin sizin için fırsatları neler olmuştur?” sorusuna verilen cevaplar Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4. Uzaktan Eğitim Sürecinin Fırsatları

Şekil 4’ te okul yöneticileri uzaktan eğitimin fırsatlarını kaynaklara ulaşım kolaylığı, uzaktan eğitimde tecrübe kazanma, teknoloji okuryazarlığının artması, kişisel ilişkilerin gelişimi, zamandan tasarruf, evden/işten katılım rahatlığı, ulaşımın gerek olmaması, ders saatlerinin esnekliği ve maddi tasarruf olarak dile getirmişlerdir. Fırsatlarla ilgili söylemler şu şekildedir:

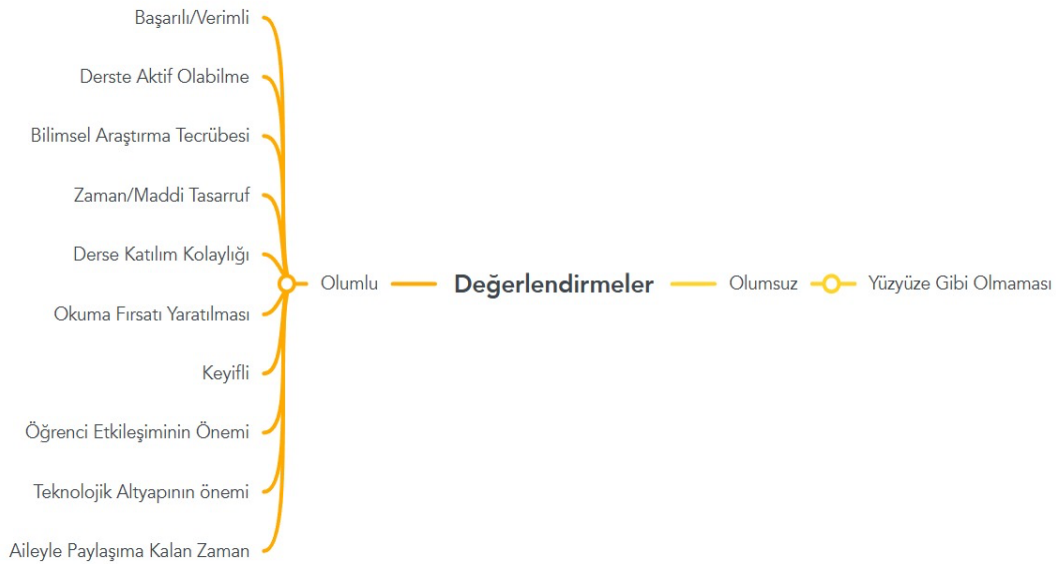
“Benim için en büyük artısı okuldan ayrılmak zorunda kalmadan lisansüstü derslerime katılmak oldu. Hem okuldaki görevim aksamadı hem de bütün derslerimi tamamladım. Ayrıca ders saatleri konusunda daha esnek olabildik. Bu da ekstra bir kolaylık sağlıyordu. Sonuçta evden derse katılmak benim için daha iyiydi.” (Y₃)

“Çalışırken yüksek lisans yapmaya vakit ayıramıyordum. Uzaktan eğitim sayesinde ulaşım sıkıntısı ortadan kalktı, dolayısıyla hem zamandan tasarruf hem de maddi tasarruf yapabildim. Derslere evden ya da işten katılma esnekliği olması çok iyiydi. Ayrıca pandemiden dolayı e-kitap, okulun kütüphanesine ulaşım kolaylığı sağlandı bunlarda yüksek lisans için büyük fırsatlardı.” (Y₈)

“Uzaktan eğitim süreci zamandan kazandırdığı süreler ile daha fazla okuma yapmamı ve kendimi rahat hissettiğim bir ortamda eğitim almamı sağlamıştır. Kişisel olarak karar vermede ve kişisel ilişkilerimin gelişmesinde bana katkı sağlamıştır.” (Y₁₁)

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi için yöneltilen “Uzaktan eğitim süreciniz ile ilgili değerlendirmeleriniz nelerdir?” sorusuna verilen ifadeler Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

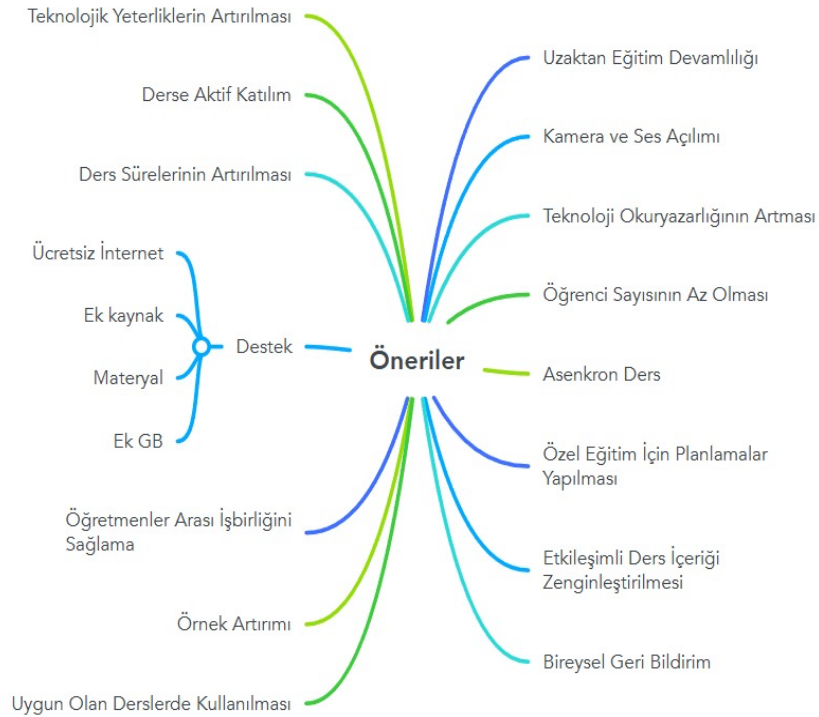
Şekil 5’ te okul yöneticilerinin uzaktan eğitimle ilgili değerlendirmeleri sunulmaktadır. Okul yöneticileri bu değerlendirmeleri iki ayrı kategoride ifade etmişlerdir. Olumlu olarak; başarılı/verimli, derste aktif olabilme, zaman/maddi tasarruf sağlama, derse katılım kolaylığı, okuma fırsatı yaratılması, keyifli olması, öğrenci etkileşimi, teknolojik altyapı, aileyle paylaşımına kalan zaman şekilde ifade edilmişken olumsuz olarak ise yüz yüze gibi olmaması şeklinde beyan etmişlerdir. İlgili ifadeler şu örnekler verilebilir:

“Dersler gayet verimli geçti. Zaman ve maddi tasarruf edebildik. Her türlü ortamdan derse katılabildik ve derslerde yüz yüze eğitim gibi aktif olabildik. Ayrıca bilimsel araştırmalar tecrübesini fazlasıyla kazandık.” (Y₇)

“...Biz de uygulamaya geçişin özellikle pandemi ile birlikte zorunlu olarak yapılması, gerekli internet alt yapısının sağlanmaması, herkesin evinde internet-bilgisayar vb. olanağın olmaması nedeniyle süreç aslından tam da istenilen noktada değil. Aynı zamanda öğrenciler, uzaktan eğitimde pasif bir şekilde ekranımı kapatayım sesimi kapatayım öylece dinleyeyim anlayışı hâkim. Bu durumda sistemin etkili olmamasına neden oluyor.” (Y₁₂)

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi olan altıncı alt problemine cevap aramak için sorulan “Uzaktan eğitim süreciyle ilgili önerileriniz nelerdir, detaylarıyla açıklar mısınız?” sorusuna verilen cevaplar ve öneriler Şekil 6’da yer almaktadır.



Şekil 6. Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Önerileri

Şekil 6’da okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin önerileri yer almaktadır. Okul yöneticilerinin süreçle ilgili önerileri teknolojik yeterliklerin artırılması, derse aktif katılım, ders sürelerinin artırılması, ücretsiz internet, ek kaynak, materyal desteği, öğretmenler arası

işbirliğinin sağlanması, örnek artırımı, uygun derslerde kullanılması, uzaktan eğitimin devamlılığı, kamera ve ses açılması, teknoloji okur-yazarlığının artırılması, öğrenci sayısının az olması, asenkron ders desteği, özel eğitim için planlar yapılması, etkileşimli ders içeriği zenginleştirilmesi, bireysel geri bildirimler yapılması şeklinde sıralanmaktadır.

“Teknolojik yeterliklerin artırılması, kamera ve seslerin açık olarak derslere daha aktif katılım sağlanması. ... Daha donanımlı eğitim için öğrenci sayısı az olan üniversitelerin tercih edilmesi gerekir.” (Y₂)

“Etkileşimli olarak dersin içeriği zenginleştirilebilir. En önemlisi hazırlıksız yakalananlar ve uzaktan eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmayanlar için eğitim verilmelidir.” (Y₅)

“Uzaktan eğitim normal süreçte de örgün eğitimle beraber sunulmalıdır.” (Y₉)

“Online eğitim verilecekse eğer dersler uygulamaya dönük olmalı ve kişilerden yaptıkları uygulama veya ödevlerle ilgili bireysel geri bildirim alınmalı, her öğrenciye serbest planlanmış bir görüşme saati ayarlanmalı ve o dersin hocası ile görüşmelidir.” (Y₁₀)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın son bölümünde araştırmanın sonunda elde edilmiş bulgulara dayalı olarak sonuçlar tartışılıp önerilerle desteklenmiştir. Sonuç ve tartışma ayrı bir başlık halinde sunulmuştur. Öneriler ise ilgili başlık altında madde madde verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uzaktan eğitimin zorlukları, okul yöneticilerinin niteliklerini artırmak için yapılanlar, uzaktan eğitimden beklentiler, fırsatlar, değerlendirme ve öneriler temaları ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim, okul yöneticileri için çeşitli zorlukları beraberinde getirebilmektedir. Öncelikle, eğitim, iş ve özel yaşam dengesini sağlamak önemli bir sorunsaldır. Yöneticiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakla birlikte idari görevleri de yerine getirmek zorundadır. Bu dengeyi korumak zaman zaman zorlu olabilir. Okul yöneticileri uzaktan eğitimdeki yaşadıkları zorlukları internet bağlantı problemleri, sınıf içi etkileşim eksikliği, ses, görüntü ve sistemle ilgili problemler, uzaktan eğitime olan deneyimsizlik, uzaktan eğitim platformuna alışmak, teknolojik yetersizlik, eğitim ve iş karmaşası, eğitim ve özel hayat karmaşası ile ödevlerin yoğunluğu şeklinde belirtmişlerdir. Uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunların eğitim platformundan kaynaklı olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar doğrultusunda benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalara rastlanılmıştır. Keskin ve Özer Kara (2020)'nin yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin etkileşim eksikliği

yaşadıkları ve teknik sorunlar adına zorluklar yaşadığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde teknik problemler ve iletişim eksikliği, sosyalleşme eksikliği gibi dezavantajların ifade edildiği çalışmalara ulaşılmıştır (Koç, 2020; Seçmeli ve Kurnaz, 2020). Zorluklardan en dikkat çeken sonucun internet bağlantı problemlerinin olduğu ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri niteliklerinin artırılmasında yapılanları teknolojik yeterliklerin artırılması, meslektaş paylaşımı, kameraların açık istenmesi, katılımın sağlanması, derslere devamlılığın sağlanması, daha fazla okuma olanaklarının sunulması ile yönetim alanında kavramsal ve uygulamada kazanımların sağlanması şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer ifadeler Demir ve Özdaş (2020) tarafından da söylenmiştir. Uzaktan eğitimin etkili olması için kameraların ve seslerin açılması iletişimin güçlenmesi için bir gereklilik halini almaktadır.

Okul yöneticileri yaşadıkları uzaktan eğitim deneyiminde genel olarak beklentilerinin karşılandığını düşünmektedirler. Uzaktan eğitimin yüz yüze gibi etkili olduğu, derslere aktif katılımın sağlandığı, öğretim elemanlarının süreci iyi yönettiği ve kullanılan sistemin etkililiği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar okul yöneticilerinin aldıkları uzaktan eğitimden genel olarak memnun olduklarını göstermektedir. Gökbulut (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitime katılan öğrencilerin bakış açılarının incelemesi sonucu olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde meslek yüksekokulu öğrencileri ile yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Elçiçek ve Bahçeci, 2015). Bu sonuçların yanında iki okul yöneticisi eğitimin yüz yüzedeki gibi olmadığını savunmuşlardır. İşbirliği ve alan bilgisine sahip olma, yöneticilerin öğretim elemanlarıyla işbirliği içinde çalışarak daha iyi bir eğitim sunmayı amaçladıklarını göstermektedir. Yüz yüze eğitim benzeri etkileşim, uzaktan eğitimde de öğrencilerle daha yakın bir ilişki kurulmasını ve etkili iletişimin devamını sağlayabilmektedir.

Uzaktan eğitimin zamandan tasarruf sağlaması, evden/ işten katılım rahatlığının olması, ulaşımaya gerek olmaması, ders saatlerinin esnekliği, maddi tasarruf sağlaması, kaynaklara ulaşmadaki kolaylık ve uzaktan eğitimde tecrübe kazanımı okul yöneticilerinin belirttiği fırsatlar olarak verilmiştir. Uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar incelendiğinde; eğitim adına her türlü ihtiyacın karşılanması açısından önemli bir fırsat olduğu belirtilmiştir (Almaghaslah ve Alsayari, 2020; De Paepe, 2018; Kaden, 2020).

Okul yöneticileri uzaktan eğitime genel olarak başarılı/ verimli, zaman/maddi tasarruf sağlayıcı, kazanılan zamandan aileye ayrılacak vakit, derslere aktif katılım sağlayıcı, okuma fırsatları yaratan, bilimsel araştırma tecrübesi katan, teknolojik olarak geliştiren ve keyifli bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. Bu olumlu değerlendirmelerin yanında sürecin yüz yüze eğitim gibi etkili olmadığı da belirtilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda da çoğunlukla zaman

ve mekan değişikliğine gerek kalmadan, eğitime ulaşma kolaylığı ve tasarruf sağlanabilecek bir eğitimin kesinlikle çok büyük bir fırsat olduğu ifade edilmiştir (Chan vd., 2007; DeNeui ve Dodge, 2006; Koç, 2020). Bu değerlendirmeler okul yöneticilerinin uzaktan eğitimi farklı açılardan ele aldıklarını göstermektedir. Olumlu değerlendirmelerde, uzaktan eğitimin başarılı ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrenci etkileşimi ve derse katılım kolaylığı gibi faktörler ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda, uzaktan eğitimin zaman ve maddi tasarruf sağlama, okuma fırsatı yaratma ve aileyle paylaşımına kalan zaman gibi avantajları da vurgulanmıştır. Öte yandan, olumsuz değerlendirmelerde yüz yüze eğitimle kıyaslandığında bazı eksikliklerin hissedildiği belirtilmektedir. Bu olumsuzluklar arasında yüz yüze etkileşimin eksikliği ve özellikle insan temasının azalması gibi konular yer almaktadır. Bu değerlendirmeler, okul yöneticilerinin uzaktan eğitim deneyimini hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirdiğini göstermektedir, bu da uzaktan eğitimin karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Uzaktan eğitim süreci ile ilgili önerilerde ise teknolojik yeterliklerin artırılması, derslere aktif katılım sağlanması, uzaktan eğitimlere devam edilmesi, derslerde kamera ve ses fonksiyonlarının açılması, derslerdeki öğrenci sayısının az olması, ücretsiz internet desteklerin verilmesi, ek GB desteği sağlanması, ders sürelerinin artırılması, daha çok örnekle anlatım ve derslerin etkileşimli yapılması ifade edilmiştir. Andoh vd. (2020)'nin öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmasında uzaktan eğitimde teknolojik imkânların daha etkili kullanılması yönünde görüşlerini ifade ettiği belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecine dair önerileri, eğitim sisteminin bu yeni ve farklı dönüşümünü daha etkili ve verimli bir şekilde yönetme arzularını yansıtmaktadır. Teknolojik yeterliklerin artırılması, uzaktan eğitimde öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik araçları daha etkili kullanmalarını sağlayarak etkili öğrenmeyi desteklemeyi amaçlamaktadır. Derse aktif katılım ve ders sürelerinin artırılması, öğrenci etkileşimini ve derse katılımı teşvik ederek öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme deneyimi yaşamalarını hedeflemektedir. Ücretsiz internet, ek kaynak ve materyal desteği gibi öneriler, ekonomik engelleri aşmayı amaçlayarak öğrencilere daha fazla erişim sağlama amacını taşıırken, öğretmenler arası işbirliği, örnek artırımı ve uygun derslerde kullanılması gibi öneriler öğretmenlerin deneyim paylaşımı ve en iyi uygulamaları benimsemelerini hedeflemektedir. Uzaktan eğitimin devamlılığı, kamera ve ses açılması gibi öneriler ise uzaktan eğitimin sürdürülebilirliğini ve etkili iletişimi vurgularken, teknoloji okuryazarlığının artırılması öğrencilerin dijital becerilerini güçlendirmeye yönelik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Öğrenci sayısının az olması, asenkron ders desteği ve özel eğitim için planlar yapılması gibi öneriler ise çeşitli öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına daha hassas bir şekilde yanıt verilmesini

amaçlamaktadır. Etkileşimli ders içeriği zenginleştirilmesi ve bireysel geri bildirimlerin yapılması önerileri, öğrencilere daha özelleştirilmiş ve etkili bir öğrenme deneyimi sunarak öğrenme çıktılarını artırmayı amaçlamaktadır. Bu önerilerin bir arada ele alınması, uzaktan eğitim sürecini daha etkili ve öğrenci odaklı bir şekilde yönetmek için kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır.

Öneriler

- Uzaktan eğitim ile ilgili okul yöneticilerinden dönütler alınmıştır. Daha farklı alanlardan, kişilerden, farklı yöntemlerle de çalışmalar zenginleştirilebilir.
- Uzaktan eğitimde yaşanan zorlukların aşılabilmesi için internet bant genişliklerinin artırılması, ek internet destekleri verilmesi önerilebilir. Özellikle eğitim için internet bağlantılarının maliyeti düşürülebilir.
- Uzaktan eğitimde yapılan derslerde etkileşim sağlanması, ses ve kamera fonksiyonlarının açılması, öncesinde eğitim alacaklara teknoloji ve kullanılacak sanal sınıf sistemi ile ilgili destek verilmesi önerilebilir.
- Özellikle okul yöneticilerine salgın ve deprem dönemlerinde yapılan uzaktan eğitimlerin normal dönemlerde de devam etmesi daha fazla okul yöneticisine ulaşmada fırsat olabilir.
- Okul yöneticilerinin teknolojik yeterlikler konusunda farklı hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Yapılacak uzaktan eğitimlerin akşam saatleri, hafta sonları gibi okul yöneticilerine daha uygun zamanlarda verilmesi önerilebilir.
- Uzaktan eğitim asenkron şekilde de desteklenebilir, ayrıca yüz yüze görüşme zamanları, geri bildirimlerin artırılması önerilebilir.
- Okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz değerlendirmelerini dikkate alarak uzaktan eğitim süreçlerinin daha etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesi için öğrenci etkileşimini artırmak ve yüz yüze eğitimdeki insan temasının yerini tutmak adına sanal etkinlikler, tartışma forumları ve grup çalışmaları gibi interaktif yöntemler daha fazla kullanılabilir.
- Uzaktan eğitimde etkili bir öğrenme deneyimi sağlamak için kullanılan eğitim materyallerinin ve platformların güncellenmesi ve geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca karşılaşılabilecek olumsuz etkileri minimize etmek için önceden planlamalar yapılabilir ve esnek yaklaşımlar benimsenebilir.

- Öğrenciler arası işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik etmek amacıyla çalışma grupları oluşturulabilir. En iyi uygulamaların paylaşılması ve öğrenciler arasında işbirliği ile öğrenci deneyimi daha da geliştirilebilir.
- Sadece riskli durumlarda değil, eğitimin geneline yayılacak bir uzaktan eğitim felsefesi tartışılabilir.

KAYNAKÇA

- Allen, I. E. & Seaman, J. (2017). Digital learning compass: distance education enrollment report: 2017. Babson Survey Research Group. Erişim tarihi: 25.03.2023 Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017 (bayviewanalytics.com).
- Almaghaslah, D. & Alsayari, A. (2020). The effects of the 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak on academic staff members: A case study of a Pharmacy School in Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 13, 795-802.
- Altaş, N. (2016). Türkiye’de dini yükseköğretim alanında uzaktan eğitimle ilgili algı sorunları ve İLİTAM uygulamaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 7-42.
- Andoh, R. P. K., Appiah, R. & Agyei, P. M. (2020). Postgraduate distance education in University of Cape Coast, Ghana: Students’ perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 118-135.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim Programı, Ders ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Bates, A. W. (2015). Teaching in a digital age. Open Educational Resources Collection. 6. University of Missouri, St. Louis. [“Teaching in a Digital Age” by A.W. \(Tony\) Bates \(umsl.edu\)](https://www.umsl.edu/~abates/teaching-in-a-digital-age/).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, S. S., So, W. K., Wong, D. C., Lee, A. C. ve Tiwari, A. (2007). Improving older adults’knowledge and practice of preventive measures through a telephone health

- education during the SARS epidemic in Hong Kong: a pilot study. *International Journal of Nursing Studies*, 244(7), 1120-1127.
- Creswell, W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün ve C. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- De Paepe, L., Zhu, C. & De Pryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- Deneui, D. & Dodge, T. (2006). Asynchronous learning networks and student outcomes: The utility of online learning components in hybrid courses. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 256-259.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Elçiçek, M. ve Bahçeci, F. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 17-33.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296.
- Gökbulut, B. (2020). *Distance education students' opinions on distance education*. Durnalı, M. ve Limon, İ. (Ed.) *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (syf. 138-152). USA: IGI Global.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(1), 160-177.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Sağlık Bilimleri Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kınık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.

- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8(2), 550-575.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırma Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Simonson, M., Schlosser, C. & Orellana, A. (2011). Distance education reserach: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 124-142.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuncay, N. ve Öznacar, M, D. (2014). *Sanal Düşler ve Özel Gerçekler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimici (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırma Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Valentine, D. (2020). Distance learning: Promises, problems and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.

Extended Abstract

Introduction

The world of education is undergoing a radical transformation with the effect of technological developments. The Corona virus epidemic process (Covid-19) and earthquake disasters were also effective in the forced development of this. The education sector, which was limited by the effect of the epidemic, turned to distance education as a solution.

The purpose of the research is to obtain the opinions of school administrators who participated in distance graduate education about the difficulties they experienced and the opportunities they gained. For this purpose, answers are sought to the following sub-problems:

1. What are the educational difficulties experienced during the distance education process?
2. What has been done to increase the qualifications of school administrators participating in classes during the distance education process?
3. What are the expectations of school administrators who attend postgraduate education in the field of educational administration during the distance education process?
4. What are the opportunities of the postgraduate education process in distance education?
5. How do school administrators participating in the distance education process evaluate this process?
6. What are the suggestions of school administrators participating in the distance education process regarding the process?

Methodology

The phenomenology method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 13 school administrators who participated in distance postgraduate education at a state university in the Aegean Region. The school administrators interviewed were assigned codes as "Y1, Y2, Y3, ...". Criterion sampling and maximum variation models were used to determine the study group. For the purpose of the research, a semi-structured interview form was used for qualitative data collection. The relevant form consists of six questions and probes that reveal 6 sub-problems. Within the scope of the research, interviews were conducted with school administrators who participated in postgraduate education during the distance education process. Before the interviews, the relevant persons were reached and an appointment was made after the

necessary permissions were obtained verbally from them. Before the interview, permission was obtained for audio recording and the interviews were audio recorded. Relevant recordings average 25 minutes.

Findings

The findings are presented under the relevant headings for the sub-problems. In addition, the findings obtained from the interviews were converted into themes and codes and supported with figures. In line with the findings of the research, the themes of the difficulties of distance education, what has been done to increase the qualifications of school administrators, expectations from distance education, opportunities, evaluation and suggestions have emerged.

Conclusion, Discussion and Recommendations

School administrators' difficulties in distance education are internet connection problems, lack of in-class interaction, problems with sound, image and system, inexperience in distance education, getting used to the distance education platform, technological inadequacy, education and work complexity, education and private life confusion, and the intensity of homework. School administrators expressed what was done to increase their qualifications as increasing technological competencies, sharing with colleagues, requiring cameras to be on, ensuring participation, ensuring attendance at classes, offering more reading opportunities and providing conceptual and practical gains in the field of management. School administrators think that their expectations are generally met in their distance education experience. It has been emphasized that distance education is as effective as face-to-face, active participation in the lessons is ensured, the instructors manage the process well and the effectiveness of the system used. These results show that school administrators are generally satisfied with the distance education they receive. The opportunities stated by school administrators are that distance education saves time, has the convenience of participating from home/work, does not require transportation, flexibility of course hours, provides financial savings, ease of access to resources, and gaining experience in distance education. School administrators generally evaluated distance education as a successful/efficient, time/financial saving, time to spare for the family, active participation in classes, creating reading opportunities, adding scientific research experience, technologically improving and

enjoyable process. In the suggestions regarding the distance education process, increasing the technological competencies, active participation in the lessons, continuing the distance education, opening the camera and audio functions in the lessons, the low number of students in the lessons, free internet support, providing additional GB support, increasing the duration of the lessons, more It was stated that explanations with examples and lessons should be made interactively. The results were discussed with the relevant sources and suggestions were developed such as increasing internet bandwidth, providing additional internet support, and different in-service trainings on technological competencies.

Legal and strategic framework for supporting inclusive education in Kosovo

Shemsi MORINA⁵

Lon LASKA

Esen Spahi KOVAÇ⁶

Abstract: The post-war period in Kosovo is characterized by radical reforms in all fields, especially in the field of education. Such changes in the education system in general were aimed firstly at aligning our education system with the education system of Bologna, and secondly at acquiring the successful educational practices of developed western countries. In this context, in addition to the changes in the structure of the educational system, the legal and institutional framework, management, the change in the approach to teaching compared to the past, our priority as a society was also the inclusion of children with special needs in regular schools. Inclusive education, as a first step towards social inclusion, benefits the whole society. The experience of the last century gave a valuable lesson to society, that segregating some students in separate schools has negative effects on their future lives, but also on society in general. In many educational systems of different countries, inclusiveness has already become a reality, but accompanied by many difficulties. Kosovo is also facing this challenge, which for two decades has been making efforts towards the realization of the concept of inclusive education.

Key words: *Education system, educational reforms, strategic framework, legal framework, quality education for all.*

To cite this article: Morina, Sh. , Laska, L. & Kovaç, E. S. (2023). **Legal and strategic framework for supporting inclusive education in Kosovo.** Kosovo Educational Research Journal, 4(2), 54-63.

1. Overview of inclusiveness

Inclusion in education in the broadest sense of the word aims to include all children regardless of race, gender, ethnicity, disability or any other difference in the nearest regular school. As components, of special importance for the Kosovar society, inclusiveness is a component and of special importance of all the policies of the Ministry of Education, Science and Technology, and as such, they make it possible for education in Kosovo to be in line with the trends contemporary education. The continuous efforts for comprehensive education in Kosovo started years ago, first by creating a legal basis supported by the highest legal act of the country, to continue with the Law on Pre-University Education 2011, and other by-laws. Inclusive education has now become a reality for me, and as such has made the concept of inclusiveness

⁵Prof. assoc. dr. Shemsi Morina, Universty of Prizren, Ukshin Hoti.

⁶ Prof. Ass. Dr. Esen Spahi Kovaç, University of Prizren, Ukshin Hoti, corresponding author

an inseparable and particularly important part of all MEST policies. The legal framework for supporting comprehensive education in Kosovo is quite prosperous and ensures the successful realization of this process of special importance for our society.

2. Documents that ensure comprehensive education in Kosovo

The legal framework, which regulates education in general, and comprehensive education in particular, is quite broad and well structured. This legal framework includes the following documents:

2.1. Constitution of the Republic of Kosovo, (2008).

In the highest legal act of our country, namely in the Constitution of the Republic of Kosovo, Article 47 provides for the right to education, which is summarized in two points:

1. Every person enjoys the right to basic education free of charge;

2. Public institutions ensure for each person equal opportunities to be educated, according to his/her special abilities and needs.

While relying on Article 65 (1) of the Constitution, the Assembly of the Republic of Kosovo approves another document of special importance.

2.2. Law No. 04L-032 for pre-university education in the Republic of Kosovo, (2011).

The purpose of this document is to regulate education and pre-university education, from ISCED level 0 to 4, including the education and training of children and adults who receive qualifications at these levels. In this document, which is the basis of the regulation of pre-university education, inclusive education as a concept permeates the entire law, which is based on the provisions of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), the Declaration of Salamanca of UNESCO (1994), and of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2007). With this law, in addition to regulating pre-university education in general, the right to education is reflected as follows:

In Article 3, point 1, of this document, the general principles of pre-university education it is specified that: *point 1. No person dares to be denied the right to education.*

While point 6 of this same article states: point 6. Access and progress through all levels of education and pre-university training will be enabled in accordance with the provisions of this

law without discrimination on existing or assumed grounds such as: gender, race, sexual orientation, physical, intellectual or any other disability, marital status, colour, religion, political or other opinions, national, ethnic or social affiliation, association with any community, property birth or any other condition of the student or his family.

Inclusive education in this document is regulated through Article 40, Principle of inclusive education, point 1:

The clear purpose of this Law is to implement the principle of inclusive education in the Republic of Kosovo as a best practice in accordance with international norms, as provided in The UNESCO Convention on the Rights of the Child (1989), the Salamanca Declaration (1994), the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2007), and other relevant international conventions or recommendations. Point 2. The principle of inclusive education implies that:

2.1. Educational and training institutions must accommodate all children, regardless of their physical, intellectual, social, linguistic or other conditions and must promote integration and contact between children

2.2. Appropriate support should be provided based on the intellectual needs of the students and

2.3. Special educational facilities or special schools are justified only after the expert's assessment shows that it is not practical to enroll any child in a regular public school or training institution.

Article 3. Municipalities take measures to support the inclusion of children in regular municipal schools, including the establishment of resource rooms and classes adapted for students with physical disabilities, including sensory ones.

Article 4. According to individual professional evaluations, the municipalities provide free, safe and suitable transportation for children with disabilities or learning difficulties who attend lessons in the municipal school.

2.3. Law no. 04/I-037 on Higher Education in the Republic of Kosovo (2016).

Based on Article 65 (1) of the Constitution, the Assembly of the Republic of Kosovo approves another document of special importance for the regulation of higher education in the country, namely the Law on Higher Education in the Republic of Kosovo. With this document, namely **in article 5 access to higher education, in point 1 of this same article it is specified as**

follows: *1. All persons inside or outside the territory of Kosovo will have access to the higher education offered by licensed holders of higher education in Kosovo, without any kind of discrimination.* The description of the right to higher education at this point, in general, is the basis for comprehensive education, which is specified in more detail with other supporting documents such as the **Administrative Instructions which we present below:** MEST administrative instruction no. 02/2018 for Resource Centers

This administrative instruction aims to define the scope, role, structure, tasks and responsibilities of the Resource Center for learning and counseling, as an integral part of the education system. MEST administrative instruction no. 24/2014 Conversion of attached classes into resource rooms

This document aims to determine the way of converting attached classes into resource rooms, the scope, role and tasks of resource rooms as support units of regular schools as well as student support that are integrated into regular classes within the school. Administrative instruction no. 18/2013 Use of the individual education plan
The instruction defines the procedures for realizing the right of children and students to the individual education plan (IPA), its implementation and evaluation at all levels of pre-university education, with the aim of optimal inclusion and ensuring full access of children and students with special educational needs in the educational system.

Administrative instruction (MEST) No. 16/2017 Pedagogical evaluation of children with special needs

The instruction aims to define the procedure by which the pedagogical evaluation of children with special needs is done, in order to provide them with appropriate education based on their individual needs.

Administrative instruction (MEST) no. 19/2018 on the establishment and operation of educational centers

This administrative instruction defines the criteria and procedures for the establishment and operation of learning centers that provide additional support and other educational activities. Administrative instruction (MEST) no. 14/2019 for children/students with exceptional abilities, gifts and talents

This document defines the criteria and procedures for identifying and supporting children/students with exceptional abilities, special gifts and talents in creative and artistic academic fields, in order to develop and reach their full potential. Administrative instruction (MEST) No. 34/2014 The functioning of the pedagogical - psychological service in schools

With this administrative instruction, the operation of the pedagogical-psychological service in the school is regulated, namely the work of the pedagogue and the school psychologist.

3. Strategic and policy framework for inclusive education

Based on the legal framework for supporting inclusive education in Kosovo, the strategic framework of inclusive education has been built, the purpose of which is the successful implementation of this process in the Republic of Kosovo. Among the most important strategic documents for inclusive education are:

3.1. The strategic plan of education in Kosovo (2017-2021).

The strategic plan is the basic document for the development of the education sector in Kosovo in the period 2017-2021. The planning process is organized into seven thematic areas that cover all relevant segments of education in Kosovo: 1. Participation and inclusiveness, 2. Management of the education system, 3. Quality assurance, 4. Teacher development, 5. Teaching and students, 6. Vocational education and training and adult education, 7. Higher education. PSAK has seven strategic objectives, one for each thematic area. Below is a summary of each strategic objective: Strategic Objective/SO

1. Participation and Inclusion Increase inclusion and equal opportunities for development, training and education of every individual in pre-university education. Increasing inclusiveness and preventing dropouts in education take time and cannot be achieved without full implementation of the legal framework. Therefore, this strategic objective has clear links with other aspects of PSAK, in particular with the creation of an integrated system for the collection, processing and use of data that will also enable the monitoring of children with special needs and children who drop out of school, as well as by improving the quality of teaching, both through the provision of training programs for inclusiveness, and through the implementation of the basic ideas and goals of the KKK.

3.2. Strategic plan for the organization of comprehensive education of children with special needs in Pre-University Education (2016-2021).

This strategic plan defines in a structured and integrated way how to approach and how to handle the issue of the inclusiveness process, but in its most practical and functional aspect. Since it respects and relies on some of the basic documents, such as the Pre-University Development Strategy (2007-2017), the Millennium Goals, the Laws that protect the rights of the child (the implementation of which guarantees inclusiveness in education), the National Action Plan for Persons with Disabilities disabilities (2009), Different strategies in education, etc., the main purpose of this strategic plan for action is the impact on the most practical level in dealing with this issue, the realization of effective activities, ensuring cooperation and coordination in all links of society , its compatibility with budget planning and other development frameworks in Kosovo and monitoring and evaluating the progress of its implementation, contributing to the creation of an inclusive society in which everyone has the opportunity to fulfill and express their individual capacities in the service and for the betterment of society.

The objectives of the strategic plan are set within a single framework, which addresses:

Relevant objectives, the realization of which will enable the creation of schools ready to accept all children. - *The specific activities/actions*, which break down the relevant objective, making it possible to fulfill them more easily and safely

The main bearers responsible for the realization of the relevant activities;

The partners who will help in the realization of the relevant activities;

The time frame in which the activity will be developed;

The source of the budget, which reflects the financial support for each funding action from the budget of Kosovo, the budgets of the Municipalities or the support from donors as well as the necessary amount;

Indicators of the activities / indicators, through which the feasibility will be measured and its evaluation;

The evaluation mechanisms, which will be responsible for the process of monitoring and evaluating the realization of activities and therefore of the defined objectives, while the defined objectives are:

Objective I: Early identification and intervention and increased inclusion of children with special educational needs;

Objective II: Ensuring and strengthening support mechanisms for inclusive schools;
Objective III: Professional development of educational staff for inclusive education;
Objective IV: Improving infrastructure physical education for the inclusive school;
Objective V: Raise inclusive awareness;

3.3. Curricular Framework of Pre-university Education of the Republic of Kosovo (revised, 2016).

One of the main principles on which the KKK is built is inclusiveness. KKK is aligned with Education for All and the Millennium Development Goals.

Inclusion - This principle refers to the right of every child and young person to equal access and inclusion in quality education. Guided by this principle, the Curriculum Framework offers modifiable solutions to address students' differences in the learning process and their special needs, contributing to provide each child/student with the opportunity to develop individual values, to feel accepted, valued and to get the most out of the learning process.

In this context, the Curricular Framework promotes:

- a) learning environment that enables access, accommodation and support for all students;*
 - b) promoting learning and active participation in the learning process for all students, including students with special needs, talents, geniuses and those with learning difficulties;*
 - c) learning that reflects students' prior experiences and information; their interests, potentials, opportunities, needs and learning styles;*
 - d) teaching planning taking into account the needs, experiences and different learning styles of each student;*
 - e) the active involvement of students in the selection and planning of learning experiences, being aware of their importance and being able to self-evaluate their own learning outcomes.*
- The realization of the above-mentioned opportunities ensures the improvement of attendance at school and the level of achievement of students.

3.4. Individual PIA education plan

The individual education plan is an official pedagogical document that is drawn up for children with special educational needs, for whom the evaluation team of experts from various developmental fields has made the decision for education and education with special needs. The

goals of individual curricula are many, but the goal during preschool, elementary school, lower secondary, and upper secondary is that every student with a disability has the opportunity to have a successful experience in school, which will lead them to a career or further education. The ultimate goals for these individuals are to be present in the community, to have a real participation in society, good jobs and a happy life. These excellent results are a product of appropriate education, delivered with as few constraints as possible, by highly effective teachers who use research-based practices, and make decisions based directly on student performance in the classroom. The Individual Education Plan (IEP) is an official pedagogical document, which is drawn up for children with special educational needs, for whom the municipal evaluation team or even the team at the institution level has made a decision for education with special educational needs. The Individual Education Plan serves for the systematic planning of learning, teaching, for the support and follow-up of the child's individual progress. The individual education plan should be developed through a collaborative process, involving the school, parents, children (where appropriate) and other relevant staff. The IEP is a reliable (confidential) document and information about it can be given to others only with the parents' permission. It refers to the adaptation of the curriculum and focuses on the priority needs of the learner.

The PIA defines:

- » Educational, educational goals of the child for the period that the individual plan lasts;
 - » The results of the child's learning, through which the goal is realized
- Intended;
- » Methods and forms of work, necessary to realize the results of learning;
 - » Resources needed for the services to be provided as well as existing resources;
 - » Individualized content of teaching subjects or fields of activities;
 - » Child assessment forms;
 - » The persons responsible for the drafting and implementation of the PIA;
 - » Its monitoring and review process.

The quality of the process for the development of the Individual Education Plan in a way determines the quality and effectiveness of the plan. Therefore, good coordination of work, cooperation and division of responsibilities between different actors is essential during the drafting of this plan.

The Individual Education Plan consists of:

Administrative part - The purpose of which is to collect the main data of the child, for which the consent of the parent or guardian is required in advance.

Pedagogical part - Is the most important part of PIA. Include information about the child's current condition, abilities, skills, tendencies and needs. Learning goals and results, work methods, adaptations, necessary didactic materials and ways of evaluating the child must be clearly described.

Rehabilitative part - In addition to the pedagogical part, some children also need rehabilitative treatments, which are mainly offered outside educational institutions. Apart from resource centers, which can provide some services, other services are in the domain of health institutions. This part must be completed only in cases where the child receives rehabilitation services.

4. Literature

<https://masht.rks-gov.net/ua-me-nr-16-2017-e-dt-22-12-2017-vleresimi-pedagogjik-i-femijeve-me-nevoja-te-vecanta-arsimore/>

<https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/05/02-2018-ua-per-qendrat-burimore-x.pdf>

<https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/05/ua-nr-19-masht-per-themelimin-dhe-funkcionimin-e-qendrave-mesimore-x.pdf>

<https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/05/udhzimi-administrativ-me-nr-14-2019-per-fnxajdht-rotated-1.pdf>

<https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=10421>

<https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=3702>

<https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=2761>

<https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2770>

