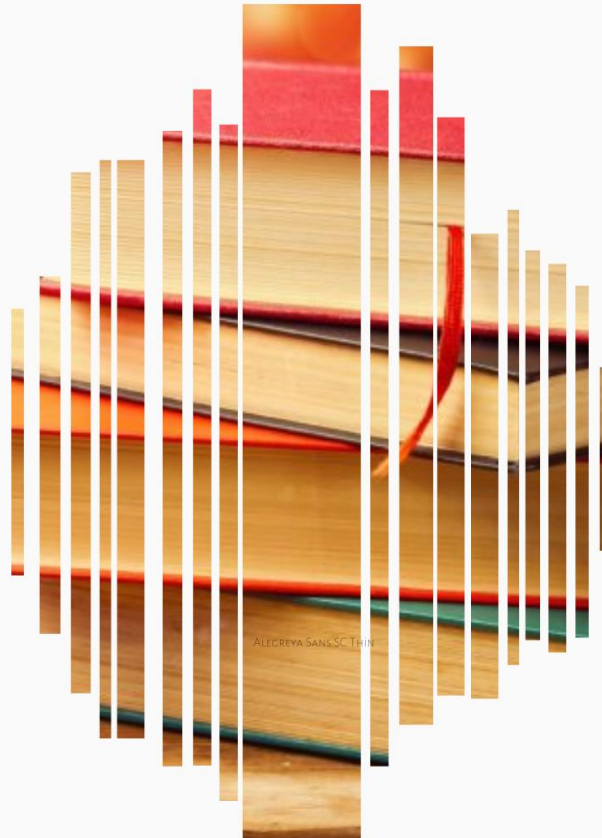


EDITOR IN CHIEF:
SERDAN KERVAN



**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH JOURNAL**

VOLUME 5/ISSUE 2
MAY-AUGUST
2024

KERJOURNAL.COM



Kosovo Educational Research Journal

Volume 5, Issue2, 2-87.

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>

Application of Adaptive Assessment in the Subject of Mathematics

Senad ORHANI¹

Abstract: Adaptive assessment has emerged as an important technological advance in the field of education, especially in mathematics. This method uses sophisticated algorithms and advanced technologies to tailor assessments to individual student abilities and needs, creating a personalized learning environment. This paper investigates the implementation of adaptive assessment in mathematics, analyzing its benefits, challenges, and effects on students' academic performance. The research will use a theoretical approach by reviewing the existing literature on adaptive assessment in mathematics education. Data will be collected through scientific databases and summaries of empirical studies. Concrete examples of the use of adaptive assessment in fractions, geometry, and algebra demonstrate significant improvements in student outcomes. The main technological applications that support this method and recommendations for its successful implementation in teaching are also discussed. In conclusion, adaptive assessment has shown a significant positive impact on mathematics teaching and learning. Using sophisticated algorithms and advanced technologies, this approach provides a personalized environment for each student, tailoring questions and tasks to their specific abilities and needs.

Keywords: Adaptive assessment, Mathematics, Educational technology, Learning algorithms, Academic performance

To cite this article: Orhani, S. (2024) **Application of Adaptive Assessment in the Subject of Mathematics**. Kosovo Educational Research Journal, 5(2), 2-17.

¹Faculty of Education, University of Prishtina "Hasan Prishtina", Prishtina, Kosovo * Corresponding author: senad.orhani@uni-pr.edu

1. Introduction

In recent decades, technology has revolutionized the education and teaching process. One of the most important innovations is adaptive assessment, which uses technology to tailor assessments based on individual student abilities and needs. This method has found wide application in teaching mathematics, bringing many benefits in improving student performance and adapting teaching more effectively.

The field of study of adaptive assessment involves the integration of advanced technologies to create a personalized learning experience. This method is based on item response theory (Item Response Theory - IRT), which allows a more accurate assessment of students' abilities compared to traditional assessment methods (Shute et al., 2021). Adaptive grading changes the difficulty level of questions based on the student's responses, thus providing a personalized learning experience.

Adaptive assessment has been emphasized in the scientific literature. Minn (2022) emphasizes the importance of using technology in adaptive assessment, suggesting that this method can help identify and address the specific needs of each student (Minn, 2022). Another research by Meeter (2021) has shown that, during the COVID-19 pandemic, adaptive assessment has played a key role in maintaining high levels of performance in mathematics, despite distance learning (Meeter, 2021). Hwang et al. (2020) have developed a system based on fuzzy expertise, which improves student performance by taking into account affective and cognitive factors (Hwang et al., 2020).

is the adaptive assessment done? Adaptive grading uses an algorithm that adjusts the difficulty level of questions based on the student's previous performance. This process begins with a set of questions of medium difficulty level. If the student answers correctly, the algorithm offers more difficult questions; in contrast, if the student answers incorrectly, the algorithm offers easier questions (Martin et al., 2020). This process is repeated until an accurate assessment of the student's ability level is achieved.

Thus, adaptive assessment constitutes an innovative and effective approach to teaching mathematics. It offers numerous opportunities for personalizing the learning process, improving student performance, and adapting teaching based on the specific needs of each student.

1.1. Adaptive estimation algorithm

adaptive assessment algorithm uses a series of steps to adapt assessment questions and content based on student performance. This algorithm usually involves the use of item response theory

(Item Response Theory - IRT) to assess the student's skill level and adapt questions dynamically.

Algorithm steps:

1. Initiation of assessment

- The algorithm starts by providing a question with a medium level of difficulty from a question bank.
- The questions are marked with parameters of difficulty (b) and discrimination (a) according to the IRT theory.

2. Getting the answer

- The student answers the first question.
- The algorithm records whether the answer is correct or incorrect.

3. Ability assessment update

- Based on the student's response, the algorithm updates the student's ability score (θ) using an IRT model, such as the 3-parameter logistic (3PL) model:

$$P(\text{true} | \theta) = \frac{c + (1 - c)}{1 + e^{-a(\theta - b)}}$$

where:

$P(\text{true} | \theta)$ is the probability that the student with ability θ answers correctly

c is the probability of the correct answer by chance.

a is the query discrimination parameter.

b is the question difficulty parameter.

4. Choosing the next question

- The algorithm selects the next question based on the student's current ability rating.
- The question is chosen to match the skill rating (θ), usually a question that maximizes information at that skill level.

5. Repeating the process

- Steps 2-4 are repeated until a sufficient level of accuracy is achieved in assessing the student's ability or until the set number of questions is completed.

6. Completion of assessment

- When the assessment is completed, the algorithm provides an accurate assessment of the student's ability (θ) based on all the answers given during the assessment process.

1.2. Example pseudocode in Python

```
def adaptive_assessment(question_bank, initial_ability, max_questions):
```

```
    theta = initial_ability
```

```
    responses = [ ]
```

```
    for i in range(max_questions):
```

```
        question = select_question(question_bank, theta)
```

```
        response = get_response(question)
```

```
        responses.append(response)
```

```
        theta = update_ability(theta, question, response)
```

```
    final_ability = theta
```

```
    return final_ability
```

```
def select_question(question_bank, theta):
```

```
    # Select the question that maximizes information at the current ability level
```

```
    return max(question_bank, key=lambda q: information(q, theta))
```

```
def get_response(question):
```

```
    # Simulate getting a response from the student
```

```
    return student_answer(question)
```

```
def update_ability(theta, question, response):
```

```
    # Update the ability estimate using the IRT model
```

```
    return new_theta_estimate(theta, question, response)
```

```
def information(question, theta):
```

Calculate the information provided by a question at a given ability level

a = question['discrimination']

b = question['difficulty']

c = question['guessing']

$P = 1 / (1 + \text{math.exp}(-a * (\text{theta} - b)))$

return (a**2 * P * (1 - P)) / ((c + (1 - c) * P)**2)

1.3. Benefits of adaptive assessment

- **Customization:** The assessment dynamically adapts to the student's needs and abilities, ensuring that each question is appropriate for their current level.
- **Efficiency:** Reduces the number of questions needed to achieve an accurate assessment, making the process shorter and less tiring for students.
- **Motivation:** Students can feel more motivated as the questions are appropriate for their level, avoiding the frustrations of too difficult or too easy questions.

Adaptive assessment is a powerful tool for improving the teaching and learning process, helping teachers and students achieve better results in less time.

2. Literature Review

The literature review capital is a summary of previous studies and research that have addressed the topic of adaptive assessment in mathematics education. This chapter aims to provide a strong theoretical foundation and identify the main trends, methods used, and benefits of adaptive assessment. Reviewing recent literature, this chapter will highlight the importance of this innovative approach and its role in improving student performance and personalizing instruction. Also, the challenges and obstacles related to the implementation of adaptive assessment and the potential for future developments in this field will be examined.

Adaptive assessment is a method that uses technology to tailor assessment questions and materials based on individual student abilities and needs. This approach enables a more accurate and effective assessment of student performance, maximizing their potential to learn and develop. Recent literature has shown that the use of adaptive assessment in mathematics can lead to significant improvements in academic results and student motivation (Minn, 2022; Wang et al., 2023).

The references selected for this chapter are from recently published studies that provide a broad and deep overview of the topic of adaptive assessment. By integrating these sources, this

chapter aims to provide a thorough and detailed understanding of the existing literature and identify future directions for research and development in this area.

Kabudi et al. (2021) have done a systematic review of the literature on adaptive learning systems enabled by artificial intelligence. This study evidenced that the use of artificial intelligence can significantly improve the efficiency and accuracy of adaptive assessment, enabling a better adaptation of the content and assessment questions to the specific needs of students (Kabudi et al., 2021).

A study by An and Wu (2023) emphasizes the use of the adaptive assessment method to improve teachers' knowledge and skills in mathematics. This approach has helped improve the teaching and assessment of mathematics through advanced educational programs (An & Wu, 2023).

Another research by Phillips et al. (2020) suggests that the integration of an intelligent adaptive tutoring system as a supplement instructional has shown significant improvements in students' results in mathematics. This approach not only increases performance but also helps students develop a deeper and more consistent understanding of the material (Phillips et al., 2020).

Luzano (2024) summarizes the threats and opportunities of assessment in mathematics education in the age of artificial intelligence, emphasizing that personalization of learning and flexible assessment can provide feedback and adaptive interventions tailored to the individual needs of students (Luzano, 2024).

Another research by Zhuang et al. (2022) identified four main categories of adaptive technology used in education: adaptive content, adaptive assessment, instruction adaptive, and navigation adaptive. These technologies are important for personalizing the learning experience and increasing teaching effectiveness (Zhuang et al., 2022).

Bang et al. (2023) have done a systematic review of the literature on adaptive learning systems enabled by artificial intelligence. This study evidenced that the use of artificial intelligence can significantly improve the efficiency and accuracy of adaptive assessment, enabling a better adaptation of the content and assessment questions to the specific needs of students (Bang et al., 2023).

An analysis by Zakwandi et al. (2024) suggests that the integration of an intelligent adaptive tutoring system as a supplement instructional has shown significant improvements in students' results in mathematics. This study emphasizes the importance of using technology to create a more appropriate and effective learning environment (Zakwandi et al., 2024).

A study by Olsher et al. (2024) emphasizes the use of the adaptive assessment method to improve teachers' knowledge and skills in mathematics. This approach has helped to improve the teaching and assessment of mathematics through advanced educational programs (Olsher et al., 2024).

The results of the study by Orhani (2024) show a significant improvement in the performance of students in solving mathematical tasks, demonstrating the ability of the system to efficiently adapt to the needs of each student. This personalized technology is hoped to contribute to increasing students' motivation and interest in learning mathematics, helping to develop a suitable and efficient learning environment for each student (Orhani, 2024).

adaptive assessment is a promising approach to teaching mathematics, offering numerous benefits to students and teachers. Integrating technology and artificial intelligence into adaptive assessment has the potential to significantly improve the learning process and increase student performance. However, challenges such as cost and the need for technological infrastructure remain obstacles that must be addressed to maximize the benefits of this approach.

3. Methodology

3.1. Design of Study

The research will use a theoretical approach by reviewing the existing literature on adaptive assessment in mathematics education. The methodology will include:

Literature Review: A systematic review of the literature to identify and analyze studies that have addressed adaptive assessment in mathematics. This will include reviewing scientific articles, books, reports, and other relevant sources.

Meta-Analysis: Analyzing and synthesizing the results of different studies to draw general conclusions about the effectiveness and best practices of adaptive assessment.

3.2. Identification problem

Assessing student performance in mathematics is often challenging for teachers because of the need to tailor questions and tasks to reflect each student's abilities. Traditional assessment methods tend to be static and do not address the different needs and paces of students. This can lead to an inaccurate assessment of students' abilities and negatively affect their motivation and learning outcomes. To address these challenges, it is necessary to develop and implement more flexible and effective assessment methods, such as adaptive assessment.

3.3. Purpose of the Study

The purpose of this research is to investigate the methodologies suggested by the literature for the implementation of adaptive assessment in the subject of mathematics. The research aims to identify the best practices and the most effective technologies to improve student performance through adaptive assessment.

3.4. Research objectives

- adaptive assessment on the academic performance of students in mathematics.
- To identify the benefits of using adaptive assessment compared to traditional assessment methods.
- To examine the methods and technologies suggested by the literature for the implementation of adaptive assessment in the subject of mathematics.
- To determine the challenges and possible obstacles in the implementation of adaptive assessment in the educational system.

3.5. Data collection and analysis

3.5.1. Data collection

Data will be collected through:

Scientific databases: The literature search will be performed in scientific databases such as Google Scholar, Scopus, Springer, and others to find scholarly articles and studies that address adaptive assessment in mathematics.

Summary of empirical studies: Studies that have implemented adaptive assessment will be included in the analysis to identify their methodologies and outcomes.

3.5.2. Data Analysis

Basic analysis: The retrieved articles will be reviewed and analyzed to identify the methods and technologies used for adaptive assessment in mathematics. The results and conclusions of these studies will also be reviewed.

Meta-analysis: To compare and synthesize the results of different studies, meta-analysis will be used. This will help draw general conclusions on the effectiveness of adaptive assessment and its benefits in teaching mathematics.

4. Results

The results of the research are expected to show a significant improvement in the academic performance of students who use adaptive assessment compared to those who use traditional assessment methods. Also, it is expected that the literature will highlight positive experiences related to the use of adaptive assessment, identifying its benefits in personalizing the learning and assessment process. The results of the meta-analysis will provide a clear picture of the best practices and the most effective technologies for implementing adaptive assessment in mathematics.

In this chapter, three concrete examples of how adaptive estimation can be used in mathematical concepts will be presented to illustrate the practical application of this method. These examples are based on recommendations and findings from the scientific literature.

4.1. Example 1: Applying adaptive fractional estimation

Mathematical concept: Fractions are an essential part of mathematics that are widely used in many areas of everyday life and sciences. However, many students have difficulty understanding and manipulating fractions.

Using adaptive scoring: The adaptive scoring algorithm begins with basic questions about fractions, such as identifying the constituent parts of a fraction (numerator and denominator) and comparing simple fractions. If the student answers correctly, the questions gradually become more complex, including operations with fractions (addition, subtraction, multiplication, and division) and real-world application problems that require the use of fractions.

Example questions:

1. Basic question: "What is the numerator in the fraction $\frac{3}{4}$?"
2. Intermediate question: "What is the result of adding the fractions $\frac{1}{2}$ and $\frac{1}{3}$?"
3. Advanced question: "A recipe calls for $\frac{3}{4}$ a cup of sugar, but you only have a teaspoon. If a teaspoon takes $\frac{1}{8}$ cups of sugar, how many teaspoons will you need to fill $\frac{3}{4}$ the cups with sugar?"

Findings and analysis

The results from this example show that students using adaptive fraction estimation significantly improved their understanding of the concept and ability to perform complex fraction operations. Adapting questions based on students' performance has helped them gradually improve their skills and increase their confidence in using fractions.

4.2. Example 2: Adaptive estimation in geometry

Mathematical concept: Geometry involves the study of shapes, sizes, and properties of space. It is a critical part of the mathematics curriculum and helps develop students' visual and logical skills.

Using adaptive assessment: Adaptive assessment in geometry begins with questions about recognizing basic shapes (such as triangles, squares, and circles) and continues with questions that require calculating the perimeter and area of these shapes. The algorithm can progress to more advanced questions involving geometric theorems and complex applications such as calculating the volume of three-dimensional bodies.

Example questions:

1. Basic question: "What is the geometric figure that has four equal sides and four right angles?"
2. Intermediate question: "Calculate the perimeter of a rectangle with a length of 5cm and width of 3cm ."
3. Advanced question: "Using the Pythagorean theorem, calculate the length of the hypotenuse of a right triangle with sides 6cm and 8cm ."

Findings and analysis

Adaptive assessment in geometry, students have been able to develop a deeper understanding of geometric concepts and solve more complex problems. The results show that adapting the questions according to the student's skill level helps to improve their visual and logical skills.

4.3. Example 3: Adaptive grading in algebra

Mathematical concept: Algebra involves using symbols and rules to manipulate these symbols to solve equations and understand patterns. It is a critical area of mathematics that develops logical and analytical thinking.

Using adaptive estimation: The algorithm starts with basic questions about simple equations and shifting terms. If the student solves these questions correctly, the algorithm moves on to more complicated questions involving quadratic equations, systems of equations, and functions. The algorithm uses previous performance to adjust the difficulty level of future questions.

Example questions:

1. Basic question: "Choose the equation: $2x + 3 = 7$."
2. Intermediate question: "Solve the quadratic equation: $x^2 - 4x + 4 = 0$."
3. Advanced question: "Find the point of intersection of two functions: $y = 2x + 3$ and $y = -x + 1$."

Findings and analysis

Adaptive assessment in algebra has shown that students can develop more advanced skills in solving equations and analyzing functions. The results show that adapting the level of difficulty of the questions according to the student's performance helps to improve their analytical and logical skills.

The examples above show how adaptive assessment can personalize and improve the teaching and learning process in mathematics. By tailoring questions based on student performance, adaptive assessment ensures that each student is challenged appropriately, thereby maximizing their potential to learn and develop. This approach not only helps improve academic results but also increases students' motivation and engagement in mathematics. The results from this study

show that adaptive assessment is an effective tool for personalizing teaching and increasing student performance.

4.4. Applications for the implementation of adaptive assessment in the subject of mathematics

Adaptive assessment can be successfully implemented in mathematics through a variety of advanced technology applications. These apps use artificial intelligence, machine learning algorithms, and big data analytics to create personalized learning and assessment experiences for students. Below are some of the key technology applications that can be used for adaptive assessment in mathematics, along with concrete examples of their use.

4.4.1. Khan Academy

Application description: Khan Academy is an online educational platform that offers personalized lessons in a wide range of subjects, including mathematics. The platform uses adaptive assessment to tailor content and exercises based on student performance.

Example of use: A student learning about fractions can begin with basic exercises for identifying the numerator and denominator. If the student shows good performance, the platform offers more complex exercises such as adding and subtracting fractions. If the learner struggles, the algorithm adjusts exercises to reinforce basic concepts.

Findings and analysis: Using Khan Academy shows significant improvement in students' understanding of fractions. The platform enables immediate feedback and adapts the exercises according to the needs of each student, thus increasing the efficiency of learning.

4.4.2. ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces)

App Description: ALEKS is an online system for assessment and learning in math and science. This system uses artificial intelligence to adapt lesson content based on students' abilities and identify weak points.

Example of use: In an algebra class, students begin with a diagnostic test to assess their initial knowledge. Based on test results, ALEKS creates a personalized lesson plan that addresses students' weaknesses and helps them advance in new concepts such as quadratic equations and systems of equations.

Findings and Analysis: Studies show that students who use ALEKS show significant improvement in their math performance. The tailored learning system helps students overcome weaknesses and develop a deeper understanding of algebra concepts.

4.4.3. DreamBox Learning

Application description: DreamBox Learning is an adaptive learning platform that focuses on math for students in kindergarten through 8th grade. The platform uses adaptive algorithms to create personalized learning experiences and adapt assignments based on student performance.

Example of use: A third-grade student learning about geometry begins with tasks about recognizing basic shapes such as triangles and squares. DreamBox adapts tasks to include calculating the perimeter and area of these shapes, advancing to more complex tasks based on student performance.

Findings and analysis: Students who use DreamBox show a steady increase in understanding of geometric concepts. The platform offers appropriate challenges and immediate feedback, increasing student engagement and motivation.

4.4.4. IXL Learning

App Description: IXL Learning is an online learning platform that provides personalized exercises in math and other subjects. The platform uses adaptive technology to tailor exercises and help students improve their performance.

Example of use: In a math class that teaches about functions, students use IXL to solve various exercises. The platform's algorithm adjusts the difficulty of exercises based on students' previous performance, helping them better understand linear and quadratic functions.

Findings and analysis: The use of IXL Learning shows improvement in students' understanding of the functions. The platform enables a personalized learning approach, allowing students to progress at their own pace and reinforce learned concepts.

Apps like Khan Academy, ALEKS, DreamBox Learning, and IXL Learning offer excellent opportunities for implementing adaptive assessment in mathematics. These platforms use technology to tailor learning content and exercises based on individual student needs, thereby increasing learning efficiency and academic performance. The results from the use of these applications show a significant improvement in the understanding of mathematical concepts and an increase in the student's motivation. Adapting tasks and exercises based on student performance helps develop a more appropriate and effective learning environment.

4.5. Analysis of the results

To better understand the effectiveness of adaptive assessment, it is important to analyze several key aspects:

Student performance: Test results can show a significant improvement in the academic performance of students who use adaptive assessment. Comparison with the control group may

indicate that students in the adaptive assessment group may have achieved higher scores on math tests.

Engagement and motivation: Adaptive assessment can help increase student engagement and motivation. Tailored questions can provide an appropriate challenge for each student, avoiding frustration with questions that are too difficult or too easy.

Personalization of learning: One of the main benefits of adaptive assessment can be the personalization of learning. The results may indicate that this approach can be effectively adapted to address the individual needs of students, helping them to progress at their own pace.

Instant Feedback: The adaptive grading algorithm can provide instant feedback to students, helping them to immediately recognize their mistakes and learn from them. This feedback can be critical to improving learning and developing their math skills.

5. Discussion

In this chapter, the results achieved by the use of adaptive assessment in the subject of mathematics will be discussed, based on the concrete examples and the analysis of the results presented earlier. The discussion will include the main benefits of this approach, potential challenges, and obstacles, as well as recommendations for the successful implementation of adaptive assessment.

One of the most important benefits of adaptive assessment is the personalization of the teaching process. As the examples and analysis results show, adapting questions and exercises based on individual student performance helps address the specific needs of each student. This leads to a more effective and efficient learning experience, increasing student motivation and engagement. Results from the use of adaptive assessment in fractions, geometry, and algebra show significant improvements in student academic performance. The adaptive assessment algorithm allows students to progress at their own pace and develop a deeper understanding of mathematical concepts. Comparison with traditional assessment methods shows that students in the adaptive assessment group achieve higher results in mathematics tests. Adaptive assessment helps increase student engagement and motivation by providing questions and exercises that are appropriate for their current skill level. Students do not feel frustrated by questions that are too difficult or bored by questions that are too easy. On the contrary, they are motivated to progress and improve their skills. Another important benefit of adaptive assessment is the immediate feedback it provides to students. This feedback helps students to immediately understand their mistakes and learn from them. Immediate feedback is critical to improving learning and developing their math skills.

Adaptive assessment is the cost and the need for technological infrastructure. Implementing this approach requires advanced technological equipment and specialized software, which can be costly for many schools and educational institutions. In addition, it is necessary to have continuous technical support to ensure the proper functioning of adaptive assessment systems.

Another challenge is training teachers to effectively use adaptive assessment systems. Teachers must be able to interpret assessment results and use the data to adapt their teaching strategies. It takes time and effort to ensure that teachers are prepared to use these technologies in the classroom. The use of adaptive assessment technology also raises concerns about data privacy and security. It is important to ensure that student data is protected and used ethically. This requires strong policies and procedures for managing data and protecting student privacy.

Adaptive assessment shows that this approach has great potential to improve the academic performance of students and to personalize the teaching process. Key benefits include personalizing learning, improving academic performance, increasing engagement and motivation, and providing instant feedback. However, the implementation of this approach faces challenges such as cost and the need for technological infrastructure, teacher training, and data security. To overcome these challenges, it is necessary to invest in technology, provide ongoing training for teachers, and develop policies and procedures for data management.

6. Conclusion

Adaptive assessment has shown a significant positive impact on mathematics teaching and learning. Using sophisticated algorithms and advanced technologies, this approach provides a personalized environment for each student, tailoring questions and tasks to their specific abilities and needs. Results from concrete examples of using adaptive assessment in fractions, geometry, and algebra demonstrate significant improvements in student academic performance. Students not only achieve higher results but also show an increase in engagement and motivation to learn. The immediate and accurate feedback that adaptive assessment provides helps students understand and correct their mistakes in real-time, thereby strengthening their math skills and critical thinking.

However, implementing adaptive assessment is not without challenges. The high cost and need for advanced technological infrastructure constitute significant obstacles for many educational institutions. Furthermore, training teachers to effectively use these systems and interpret the results takes time and resources. Also, privacy and data security issues are important and require well-thought-out solutions to protect student information. To overcome these challenges, it is essential to invest in technology, provide ongoing training for teachers, and develop strong data management policies and procedures. Overall, with well-planned and supported implementation, adaptive assessment has the potential to transform mathematics teaching and learning, creating a more effective and satisfying experience for students.

9. Recommendation

- Investment in technological infrastructure - To successfully implement adaptive assessment, it is necessary to invest in the technological infrastructure of schools and educational institutions. This includes advanced hardware, specialized software, and

ongoing technical support. Investing in technology is essential to ensure that students have access to the tools they need to improve their academic performance.

- Training - It is important to provide ongoing training for teachers to effectively use adaptive assessment systems. Teachers must be able to interpret assessment results and use the data to adapt their teaching strategies. This requires structured training programs and ongoing professional support.
- Data Security Policy and Procedures - To ensure the privacy and security of student data, it is necessary to develop and implement robust data management policies and procedures. This includes the use of secure technologies for data storage and transmission, as well as the creation of protocols for the protection of student privacy.

REFERENCE

- An, S., & Wu, Z. (2023). Using the evidence-based MSA approach to enhance teacher knowledge in student mathematics learning and assessment. *Journal of Mathematics Education*.
- Bang, H. J., Li, L., & Flynn, K. (2023). Efficacy of an adaptive game-based math learning app to support personalized learning and improve early elementary school students' learning. *Early Childhood Education Journal*. Springer.
- Hwang, G. J., Sung, H. Y., Chang, S. C., & Huang, X. C. (2020). A fuzzy expert system-based adaptive learning approach to improving students' learning performances by considering affective and cognitive factors. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Elsevier.
- Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Elsevier.
- Kem, D. (2022). Personalized and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research*.
- Luzano, J. (2024). Assessment in Mathematics Education in the Sphere of Artificial Intelligence: A Systematic Review on Its Threats and Opportunities. *International Journal of Academic Multidisciplinary Studies*.
- Martin, F., Chen, Y., Moore, R. L., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018. *Educational Technology Research and Development*. Springer.

- Meeter, M. (2021). Primary school mathematics during the COVID-19 pandemic: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in neuroscience and education*. Elsevier.
- Minn, S. (2022). AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Elsevier.
- Olsher, S., Chazan, D., Drijvers, P., & Sangwin, C. (2024). Digital assessment and the “machine”. *Advances in Mathematics Education*. Springer.
- Orhani, S. (2024). Personalization of Math Tasks for each Student through AI, *Research Inventory: International Journal of Engineering and Science*, 14(3), 18-28
- Phillips, A., Pane, J. F., Reumann-Moore, R., & Biancarosa, G. (2020). Implementing an adaptive intelligent tutoring system as an instructional supplement. *Educational Technology Research and Development*. Springer.
- Ran, H., Kim, N. J., & Secada, W. G. (2022). A meta-analysis on the effects of technology's functions and roles on students' mathematics achievement in K-12 classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*. Wiley Online Library.
- Shute, V., Rahimi, S., Smith, G., & Ke, F. (2021). Maximizing learning without sacrificing the fun: Stealth assessment, adaptivity and learning supports in educational games. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Taylor, D. L., Yeung, M., & Bashed, A. Z. (2021). Personalized and adaptive learning. In *World Conference on E-learning in corporate, government, healthcare, and higher education*, 31-40.
- Wang, S., Christensen, C., Cui, W., & Tong, R. (2023). When adaptive learning is effective learning: Comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*. Taylor & Francis.
- Zakwandi, R., Istiyono, E., & Dwandaru, W. S. B. (2024). A two-tier computerized adaptive test to measure student computational thinking skills. *Education and Information Technologies*. Springer.
- Zhuang, Y., Liu, Q., Huang, Z., Li, Z., & Shen, S. (2022). Fully adaptive framework: Neural computerized adaptive testing for online education. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*.

OKUL ÖNCESİ YÖNETİCİLERİNİN MEVZUATTA BELİRTİLEN HAK VE SORUMLULUKLARINA İLİŞKİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ²

Fatma Gürlük³

Prof. Dr. Cem Tuna⁴

ÖZET: Her toplumun varlığını geliştirmek için yararlandığı eğitim kurumlarında, işleyiş belirlenmiş olan yasalara göre yürütülmektedir. Okul yöneticileri eğitim mevzuatı dediğimiz yazılı hukuk kurallarına uygun olarak görev yaptıkları kurumları yönetmektedirler. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken kendilerine yasal olarak tanımlanan haklarını kullanırken ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları sorunları araştırmak ve çözüm bulabilmek amacıyla sunulan önerileri incelemektir.

Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından okul öncesi yöneticilerinin hak ve sorumluluklarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında gönüllülük esasına dayalı olarak Rize ilinde görev yapan 14 okul öncesi yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin içerik analizi, frekans ve yüzde analizi yapılarak katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmektedir.

Okul öncesi yöneticilerinin sorumluluklarının yetki ve haklarına oranla daha fazla olduğu, yöneticilik meslek kanunu olmaması ve okul yöneticiliğinin ikinci bir görev olmasının problem durumlarının çözümünü zorlaştırdığı, okul yöneticilerinin sorumluluk genişliği ve çalışma saatleri göz önünde bulundurularak haklarında iyileştirme yapılması gerektiği araştırmanın önemli sonuçlarıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yönetimi, Okul Yöneticisi, Mevzuat, Hak, Sorumluluk

To cite this article: Gürlük, F & Tuna, C. (2024) **Okul Öncesi Yöneticilerinin Mevzuatta Belirtilen Hak ve Sorumluluklarına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Kosovo Educational Research Journal, 5(2), 18-52.

² Bu çalışma, Prof. Dr. Cem Tuna danışmanlığında 2024 yılında Fatma Gürlük tarafından hazırlanan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesine dayanmaktadır.

³Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi.
fatma_gurluk23@erdogan.edu.tr, ORCID: 0009-0007-0817-7264

⁴ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE.
cem.tuna@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

PROBLEMS FACED BY PRESCHOOL ADMINISTRATORS REGARDING THEIR RIGHTS AND RESPONSIBILITIES SPECIFIED IN THE LEGISLATION AND SOLUTION SUGGESTIONS

ABSTRACT: In educational institutions that every society uses to improve its existence, the operation is carried out in accordance with the determined laws. School administrators manage the institutions in which they work in accordance with the written rules of law, which we call education legislation. The purpose of this research is to investigate the problems faced by preschool administrators while exercising their legally defined rights and fulfilling their responsibilities, and to examine the suggestions offered to find solutions.

In this research, phenomenology pattern, one of the qualitative research techniques, was used. Within the scope of the research, a semi-structured interview form regarding the rights and responsibilities of preschool administrators was prepared by the researchers. Within the scope of the research, interviews were held with 14 preschool administrators working in Rize on a voluntary basis. The interviews were recorded. In the findings section of the research, content analysis, frequency and percentage analysis of the data obtained as a result of the interviews are made and the direct statements of the participants are included.

The important results of the research are that the responsibilities of preschool administrators are greater than their authority and rights, that there is no profession law for administrators and that being a school administrator is a secondary duty makes it difficult to solve problem situations, and that improvements should be made in the rights of school administrators by taking into consideration their breadth of responsibilities and working hours.

Keywords: School Management, School Administrator, Legislation, Rights, Responsibility

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın problem cümlesi, önemi, varsayımları, kapsamı ve sınırlılıkları ve araştırmanın temel kavramları yer almaktadır.

Araştırmanın Problem Durumu

Örgütlerin işleyişini belirleyen ve sürekliliğini sağlaması için gerekli düzenin oluşturulmasını sağlayan temel öğeler yazılı hukuk metinleridir. Bu hukuksal düzenlemeler örgütte görev yapanların görev alanlarını, görev yetkinliklerini, sorumluluklarını ve haklarını önceden belirleyerek, işleyiş sırasında yapılması gerekenleri ve alınması gereken önlemleri belirlemektedir. Hukuk kurallarına uymak devlet gücü ile sağlandığı için bu kurallar toplumda çok etkilidir (Gözübüyük, 1993)

Eğitimin zorunlu olması nedeniyle eğitim devlet tarafından karşılanmaktadır. Eğitim hakkından herkesin faydalanabilmesi için eğitim alanında çeşitli hukuksal düzenlemeler yapılmıştır. Hukuk ile eğitimi birleştiren bu kurallar bir bilim dalı olan Eğitim Hukuku'nu ortaya çıkarmıştır (Okçu, 2007).

Eğitim hukuku, eğitim örgütlerinin yapısını, yönetim şeklini ve okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul çalışanlarından oluşan tüm örgüt paydaşlarının sorumluluklarını ve haklarını düzenleyen hukuk kurallarının tümünü kapsayan hukuk dalıdır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017).

Özellikle örgün eğitim kurumları başta olmak üzere kurumların hukuki durumlarını, temel yapısını, işleyişini, yönetim biçimini, organların hak ve sorumluluklarını, okulla doğrudan ilişkisi bulunan öğretmen, öğrenci ve velilerin hukuki kurallarını düzenleyen kuralların tümüdür (Akyüz, 1981; Akyüz, 2020).

Toplumu şekillendiren ve varlığı çok eski yıllara dayanan eğitim örgütlerinin işleyişinden birinci düzeyde sorumlu olan okul yöneticilerinin de yazılı hukuk kuralları tarafından belirlenen hakları ve sorumlulukları bulunmaktadır. (Cereci, 2019). Yöneticiler için sorumluluk belirlenen davranışları gösterme ve belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğudur. Başka bir ifadeyle yöneticilerin sorumluluklarını uymaları gereken kurallar belirlenmektedir. Yönetici açısından sorumluluk bu kurallara uymanın yanında aynı zamanda görevini en iyi şekilde yerine getirmeyi yüklenmesidir (Taymaz, 2000).

Okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini yerine getirirken uymaları gereken kurallar ve yerine getirmeleri gereken sorumluluklar hukuk kuralları tarafından belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin görevleri ve bu görevleri yerine getirirken bilmesi gereken hukuki kuralların belirtildiği kaynak ise mevzuattır. Mevzuat, okul yöneticilerinin yönetim sürecinde ki yetkilerini belirleyerek, yöneticilerin süreçte bu kurallar doğrultusunda uygun kararlar alma ve uygulama konusunda yol göstererek sınırları belirlemektedir. Hukuksal metinlerin belirlediği bu sorumlulukların hukuksal açıdan bir sonucu olması, okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini yerine getirirken mevzuatta belirtilen kurallara uyma konusunda oldukça dikkatli olmalarını sağlamaktadır. Okul yöneticileri mevzuatta kendilerine tanımlanan sorumluluklarını yerine getirirken görev yaptıkları eğitim kademesinden, fiziksel koşullardan, maddi ve manevi durumlardan vb. kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar. Okul yöneticilerinin yönetsel süreçte kendilerine tanımlanan sorumluluklar hakkındaki düşünceleri, sorumlulukları yerine getirirken varsa karşılaştıkları sorunlar, karşılaştıkları bu sorunların neler olduğu ve bu sorunları yaşayan birincil kişilerden sorunların çözümüne ilişkin önerilerin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin mevzuatta belirtilen birçok sorumluluğu yerine getirmesine yardımcı olacak ve işleyişe yol gösterecek, yine hukuk kurallarına dayalı tanımlanmış hakları bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetsel süreçte zaman zaman sorumlulukların çok fazla olması gibi nedenlerle bu haklarını kullanamadıkları görülmektedir. Yöneticilerin kendilerine tanımlanan haklarını bilme düzeyleri, haklarını tam olarak kullanıp kullanamadıkları, kullanılamama durumunda bunun nedenleri ve bu nedenlerin çözümüne ilişkin görüşlerin ve önerilerin de incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin mevzuatta belirtilen hak ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Rize ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul idarecilerinin, mevzuata göre sahip oldukları hak ve sorumluluklarına, hak ve sorumluluklara ilişkin problem durumlarına ve bu problem durumlarının çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda ise araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre sahip oldukları Mesleki Haklar, Mali Haklar, Korunma Hakları ve Sosyal Haklar ve bu hakların;
 - a) Kullanımı sırasında karşılaştığınız problem durumları nelerdir?
 - b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?
2. Okul öncesi yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı'na göre sahip oldukları Eğitim Alma Hakkı, Kariyer Hakkı, Hizmetiçinde Yetiştirilme Hakkı, Yurtiçi ve Dışında Yetiştirilme Hakkı ve Konut Edinme Hakları ve bu hakların;
 - a) Kullanımı sırasında karşılaştığınız problem durumları nelerdir?

- b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları, okul geliştirme sorumlulukları, mali sorumluluklar, öğrenci ve personel işleri sorumlulukları, fiziksel ortam ve çevre ilişkileri sorumlulukları ve sorumlulukların;
- a) Yerine getirirken karşılaştığınız problem durumları nelerdir?
- b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?
4. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda yer almayan ancak okul öncesi yöneticilerinin hak ve sorumlulukları kapsamında olduğunu düşündüğünüz konular nelerdir?
5. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda belirtilen hak ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde kullanma konusunda nasıl bir işbirliği modeli geliştirilebilir?

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili olarak eğitim yönetimi, eğitim yönetiminde okul yöneticisi, eğitim hukukuna göre okul öncesi yöneticilerinin hakları ve sorumlulukları hakkında alan yazın bilgileri yer almaktadır.

2.1. Eğitim Yönetimi

İnsanlar hayatlarını sağlıklı, verimli ve faydalı bir şekilde geçirebilmeleri için yaşamlarının her dönemlerinde bilgiye ve daha geniş kapsamıyla eğitime ihtiyaç duyarlar. Eğitim faaliyetleri bir bütün olarak değerlendirilir ve aynı zamanda eğitim, uzun soluklu bir süreçten sonra ve belli disiplinler içerisinde yürütülerek elde edilebilir. Bundan dolayıdır ki eğitim tüm süreçlerinde yönetsel işlemlere ihtiyaç duyar ve yönetsel çalışmalarla disiplinli, sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilir.

Eğitim “education” Latin kökenli bir sözcüktür. Kökeninde “educare” ve “educere” sözcüklerini barındırmaktadır. “Educare” sözcüğü öğrenen kişinin becerilerini artırmak için bilgi kazandırmak, “Educere” sözcüğü ise ileri taşımak anlamlarına gelmektedir (Billington, 1997'den aktaran Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017). Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre ise eğitim, çocukların toplum yaşamındaki yerlerini alabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında doğrudan veya dolaylı olarak yardım etmektir. (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005).

Eğitim alanlarında amaçların gerçekleştirilebilmesi ve ihtiyaçların karşılanabilmesi için insanların, diğer insanlarla birlikte yaşamaları ve eğitimsel, ekonomik, politik tüm amaçların gerçekleştirilmesi için birlikte ve koordineli bir şekilde hareket gerekmektedir. Gerekli olan ihtiyaçlar işbirliğine dayalı örgütsel bir yaşamı gerekli kılıyorsa gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bir örgütün var var olabilmesi yönetimin de var olması gerekliliği demektir (Can, 2006).

Yönetim insanları belli bir amaca yöneltmek ve bu amaca ulaşmak için gerçekleştirilen iş ve çabalarıdır. Yönetim aynı zamanda işbirliği halindeki diğer kişilere iş yaptırabilme faaliyetleri olarak da tanımlanmaktadır. Ayrıca organizasyonel bir ortamda gerçekleştirilen bilimsel ve zihinsel aktiviteler de yönetim olarak tanımlanabilir (Marşap, 2000). Başka bir tanıma göre ise yönetim; örgütteki hedeflerin gerçekleştirilmesi için planlama, planlama, örgütlenme, koordinasyon, değerlendirme ve sorun çözme gibi işlemlere ilişkin kavramların, teorilerin, ilkelerin ve tekniklerin bilinçli ve sistemli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili çalışmaların bütünüdür (Erdoğan, 2000).

Eğitim yönetimi toplumun eğitim ihtiyaını karşılayan eğitim sistemlerinin ve sistem içindeki örgütlerin yönetimin kapsamaktadır. Eğitim programlarının etkili bir biçimde uygulanması, eğitim ğretim hizmetleri, personelin yönetimi, ayrılan bütçenin ve araç gereçlerin en verimli Şekilde kullanılması için gerekli çalışmaların yapılması ile yönetim süreçlerinin verimli bir Şekilde gerçekleştirilmesi de eğitim yönetimi ile sağlanır (Ilgar, 2005).

2.2. Eğitim Yönetiminde Okul Yöneticisi

Eğitim yönetimi eğitim örgütlerini belirlenen hedeflere ulaştırmak için gerekli olan kaynakları sağlayıp, bu kaynakları verimli bir Şekilde kullanarak alınan kararları ve eğitim için belirlenen politikaları uygulamaktır (Kaya, 1993). Başka bir tanıma göre ise eğitim yönetimi, eğitim sistemi için sağlanan mevcut kaynakları verimli bir Şekilde kullanarak, hedeflenen temel amaçları gerçekleştirmek için uygulanan faaliyetler bütünüdür Şeklinde tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2000).

Eğitim yöneticisi eğitimin sistemini bir bütün olarak analiz ve sentez ederek eğitimin bütünü ile ilgilenen kişidir (Bursalioğlu, 1991). Okul yönetimi eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanda uygulanmasını ifade etmektedir. Okul yönetiminde ki baş aktör olan müdürler çalışanları örgütleyen, emir veren, çalışmaları organize edip yönlendiren ve yapılan çalışmaları denetleyen kişilerdir (Grsel, 2003). Yönetici atamaları Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği doğrultusunda yapılmaktadır. Yönetmelik kapsamında yönetici atamaları için bazı Őartlar belirlenmiştir. Yükseköğretim mezunu olmak, milli eğitimin bakanlığı kadrosunda ğretmen olarak görev yapıyor olmak, görevlendirileceği kurumlarda alan bakımından ğretmen olarak atanabilecek pozisyonda olmak, ilk defa yöneticilik kapsamında bakanlık tarafından yapılan sınavlarda başarılı olmak, sınav başvurularının son günü itibariyle son dört yıl içinde adli ve idari soruşturma sonucu görevinden alınmış olmamak gerekir. Ayrıca müdür olarak grevlendirileceklerde müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcılığı veya müdür yetkili ğretmen olarak en az bir yıl görev yapmış olmak, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görevlendirmelerde bunlara ek olarak adaylık süreci dahil en az iki yıl öğretmenlik yapmak Şartları aranmaktadır (MEB EKYGY,2018)

2.3. Eğitim Hukukuna Göre Okul ncesi Yöneticilerinin Hakları

Eğitim kurumlarının ve bu kurumlardaki eğitim sürecinin hukuksal dayanaklara göre yönetilmesi ve eğitim kurumlarının belirledikleri vizyon ve misyon amaçları doğrultusunda hedeflerine ulaşabilmesi için okul yöneticilerine bir takım hakların tanınmış olması gerekmektedir (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017).

Okul yöneticileri de birer ğretmen olduğu için Devlet Memurları Kanunu ve milli eğitim mevzuatında öğretmenlere tanınan haklardan yararlanmaktadırlar. Devlet Memurları Kanunu'nun 17. Maddesinde belirtilen "Devlet memurları, bu kanun ve kanuna dayanılarak tüzük ve yönetmeliklere göre tayin ve tespit olunup yürürlükte bulunan hükümlerin kendileri hakkında aynen uygulanmasını isteme hakkına sahiptirler." tanımlaması okul yöneticilerinin de öğretmenlerle aynı hakları olduğunu göstermektedir.

2.3.1. Eğitim Hukuku Kapsamındaki Devlet Memurları Kanunu'na

Göre Okul ncesi Yöneticilerinin Hakları

Devlet Memurları Kanunu'na göre öğretmenlere ve dolayısıyla birer ğretmen olan okul yöneticilerine tanınan haklar mesleki haklar, mali haklar korunma hakları ve sosyal haklar başlıkları altında yer almaktadır.

2.3.1.1. Mesleki Haklar

Mesleki haklar memurluk mesleği ile ilgili haklardır. Devlet Memurları Kanunu kapsamında yer alan mesleki haklar güvenlik, hizmet, terfi etme, izin, müracaat, şikâyet ve dava açma, sendika kurma, sendikaya üye olma ve sınıf değiştirme haklarını içermektedir ve tüm öğretmenlerle beraber okul yöneticilerini de kapsamaktadır. (Günday, 2012).

Güvenlik hakkı, Devlet memurları kanununun “genel haklar” bölümünde yer almaktadır ve “*Kanunlarda yazılı haller dışında devlet memurunun memurluğuna son verilmez, aylık ve başka hakları elinden alınamaz.*” şeklinde açıklanmaktadır (DMK, madde: 18). Bu madde ile öğretmenlik mesleğine sahip olan okul yöneticilerinin meslekleri yasal bir zemin ile güvence altına alınmaktadır.

Hizmet hakkı, eğitim ve öğretim sınıfında görevlendirilen öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “*Hiçbir memur kendi sınıfının dışında ve sınıfının içindeki derecesinin altında bir derecenin görevinde çalıştırılmaz.*” (DMK, madde:45) ifadeleriyle tanımlanmıştır.

Terfi etme hakkı Devlet Memurları Kanunu’nda “*Kademe ilerlemesinin yapılabilmesi için bulunduğu kademe bir yıl çalışmış olması ve bulunduğu derecede ilerleyebileceği bir kademenin bulunması şartı aranır. Bir süre görev yapmak üzere, mecburî olarak atanan birinci derecede öncelikli bölgelerde bulunanlara, fiilen çalışma ile geçirilen her iki yıl için bir kademe ilerlemesi daha verilir. Son sekiz yıl içinde disiplin cezası almayanlara ise aylık derecelerinin yükseltilmesinde dikkate alınmak üzere bir kademe ilerlemesi uygulanır.*” şeklinde tanımlanmıştır (DMK, madde: 64-70)

İzin hakları genel haklar bölümünde yer almaktadır. İzin hakları yıllık izin ve mazeret izni olarak ayrılmıştır. Devlet Memurları Kanunu’nda yıllık izinlerinin kullanımı “*Yaz tatili ile dinlenme tatillerinde izinli sayılır ve hastalık ile diğer mazeret izinleri dışında yıllık izin verilmez.*” (DMK, madde: 102) şeklinde tanımlanmıştır. Mazeret izinleri kapsamında analık izni ; “*Doğumdan önce sekiz, doğumdan sonra sekiz hafta olmak üzere toplam on altı hafta süreyle analık izni verilir. Çoğul gebelik durumunda ise doğum öncesi sekiz haftalık analık izni süresine iki hafta eklenir.*” şeklinde, babalık, evlilik veya ölüm nedeniyle tanınan mazeret izinleri; “*Eşinin doğum yapması hâlinde, kendi isteği üzerine on gün babalık izni; kendisinin veya çocuğunun evlenmesi ya da eşinin, çocuğunun, kendisinin veya eşinin ana, baba ve kardeşinin ölümü hâllerinde isteği üzerine ise yedi gün izin verilir.*” şeklinde tanımlanmıştır. Süt izni ise; “*Bebegini emzirmesi için analık izninin süresinin bitim tarihinden itibaren ilk altı ayda günde üç saat, ikinci altı ayda günde bir buçuk saat süt izni verilir.*” şeklinde belirtilmiştir. Engelli veya süregelen hastalığı olan çocuğunun bakımı için tanınan mazeret izni ise “*Yüzde yetmiş oranında engelli olan çocuğunun hastalanması hâlinde raporuna dayalı olarak ana veya babadan birine bir yıl içinde toptan, bölümler hâlinde on gün mazeret izni verilir.*” olarak belirtilmiştir (DMK, 1965: madde 104).

Müracaat, şikâyet ve dava açma hakkı korunma hakkı kapsamında yer almaktadır ve “*Kurumlarıyla ilgili resmi veya şahsi işlerden dolayı müracaat etme, amirleri veya kurumları tarafından kendilerine uygulanan idari eylem ve işlemlerden dolayı şikâyet ve dava açma hakkına sahiptirler.*” (DMK, madde: 21) hükmüyle belirtilmektedir. Sendikaya üye olma hakkı ise Devlet Memurları Kanunu’nda “*Anayasada ve özel kanununda belirtilen hükümlere göre sendikalar ve üst kuruluşlar kurabilir ve bunlara üye olabilirler.*” (DMK, madde: 22) hükmüyle belirtilmiştir.

Sınıf değiştirme hakkı ise ilgili kanunda “*Eşit dereceler arasında veya derece yükselmesi suretiyle sınıf değiştirme uygundur. Sınıf değiştireceklerin geçecekleri sınıf ve görev için ilgili kanunda veya kuruluş kanunlarında belirtilen niteliklere sahip olmaları şarttır.*” (DMK, madde:17) şeklinde yer almıştır.

2.3.1.2. Mali Haklar

Bu kurallara göre tanımlanan hak ve güvencedir. Aylık (maaş) ve ders ücreti, yolluk, eğitim öğretim tazminatı, emekli maaşı ve emekli ikramiyesi, dul ve yetim aylığı, yabancı tazminatı hakkı olarak ele alınır.

Maaş hakkı; Devlet Memurları Kanunu'nun 147. maddesinde *“Bu kanuna tabi kurumlarda görevlendirilenlere hizmetlerinin karşılığında, kadroya dayanılarak ay itibariyle ödenen para.”* olarak tanımlanmıştır.

Ders görevi ücreti hakkı; Devlet Memurları Kanunu'nun 89.maddesinde *“Her derecedeki eğitim öğretim kurumları ile üniversite, akademi, okul, kurs gibi örgün veya yaygın eğitim yapan eğitim kurumları ile benzeri kuruluşlarda öğretmen bulunmaması halinde öğretmenlere ücretli ek ders görevi verilebilir.”* hükmü ile tanımlanmıştır. Devlet Memurları Kanunu kapsamında yer almayan ve sadece okul yöneticilerine tanınan ek ders ayrıcalığı MEB Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı'nın 5. maddesi ile *“Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının müdürü haftada altı saat ders okutmak ile yükümlü”* olduğu belirtilmektedir. Yine ilgili kararın 6. maddesinde *“Örgün, yaygın eğitim kurumlarında aylık karşılığı ders görevini tamamlayan okul müdürleri branş alanlarında veya kendi istekleri ile alanları dışında ek ders görevi alabilir ve ücretini talep edecek hakka sahiptir.”* ifadesi yer almaktadır.

Yolluk hakkı; *“Bir görevin ifası için sürekli veya geçici olarak görev yerinden ayrılanların yol giderleri ve gündelikleri, yolluklar hakkındaki Harcırah ve Bütçe Kanunu hükümlerine göre ödenir.”* (DMK, madde: 177) olarak tanımlanmıştır. Yolluk hakkının içeriği ise Harcırah Kanununun 10. Maddesi'nde *“Yurt içinde veya yurt dışında görev yapmakta iken sürekli bir göreve naklen atanmalar yol masrafı, yevmiye, aile ve yer değiştirme masrafı alabilirler.”* hükmü ile belirtilmektedir.

Eğitim öğretim tazminatı *“Eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında fiilen öğretmenlik yapan ve okul müdürleri de içerisine dâhil olmak üzere; 1-2. derecelerden aylık alanlar için %100'üne, 3-4. derecelerden aylık alanlar için %95'ine, diğer derecelerden aylık alanlar için %85'ine, başöğretmen unvanı kazanmış olanların %40'ına ve uzman öğretmen unvanını kazanmış olanların ise %20'sine Bakanlar Kurulunca belirlenecek esas ve oranlar dâhilinde eğitim öğretim tazminatı ödenir.”* hükmü ile tanımlanmıştır (DMK madde:152).

Emekli maaşı ve emekli ikramiyesi ise Devlet Memurlar Kanunu'nun 19. Maddesinde tanımlanmıştır ve Türkiye Cumhuriyeti Emekli Sandığı Kanunu [TCESK] (1949) kapsamında 6770 sayılı geçici kanun içeriği kapsamında *“Bu kanun kapsamında hizmeti bulunanlardan Sosyal güvenlik kurumlarına tabi geçen hizmet süreleri üzerinden emeklilik, yaşlılık ya da malullük aylığı bağlananlara ise bu kanun hükümlerine tabi olarak bu kuruluşlarda geçen çalışmalarının kıdem tazminatına hak kazanma şartlarına uygun olarak sona ermiş olması şartıyla emekli ikramiyesi ödenir. Ödenecek emekli ikramiyesi ise görevlerde geçen her tam fiili hizmet yılı ile sınırlı olarak görevden ayrıldıkları tarihteki emeklilik keseneğine esas aylık tutarın üzerinden ve aylığın başlangıç tarihindeki katsayılar dikkate alınarak ödenir.”* şeklinde ele alınmıştır.

657 sayılı devlet memurları kanunu ile maaş hakları başta olmak üzere tüm mali hakları zemini oluşan okul müdürleri, belirli kurumlarca kayıtlı yabancı dil seviye belirleme sınavlarının sonucu ile Yabancı Dil Tazminatı İlişkisi Miktarlarının Tespit Esasları'nda (1997) yer alan oranlara göre yabancı dil tazminatı. Maaşın aylık geliri ile çarpımı sonucu kalacağı miktarda aylık maaşı ile peşin olarak bu tazminat ödenir. Bir dil için birden fazla sınava katılanlara ise en yüksek sınav puanları esas olarak tazminat ödemesi yapılır. Bu tazminatın haklandırılması ve vadesinde ise aylara ilişkin hükümler uygulanır (Yabancı Dil Tazminatı Miktarlarının Tespitine İlişkin Esaslar (YDTMİE, 1997, madde: 2-3).

Dul ve yetim aylığı hakkı bağlanma şartları 1 Ekim 2008'den önce kamu görevlisi olarak atanan öğretmenler ile bu tarihten sonra göreve başlayan öğretmenler için farklıdır (Sosyal Güvenlik Kurumu, 2016). Buna göre, 1 Ekim 2008 'den önce göreve başlayanlar 5434 Sayılı TC Emekli Sandığı Kanunu uyarınca dul ve yetim aylığı almaya hak kazanabilirler.

Yabancı dil tazminatı 657 sayılı devlet memurları kanunu kapsamında belirli kurumlarca belirlenen yabancı dil seviye belirleme sınavlarının sonucu ile Yabancı Dil Tazminatı Miktarlarının Tespitine İlişkin Esasları'nda (1997) yer alan oranlara göre alınır. Bu tazminat kişinin maaşının aylık katsayısı ile çarpımı sonucu bulunan miktardadır ve her ay maaş ile peşin olarak ödenir. Bir dil için birden fazla sınava katılanlarda tazminat ödemesi ise en yüksek sınav puanları esas alınarak yapılır. Bu tazminatın hak edilmesi ve ödenmesinde ise aylıklara ilişkin hükümler uygulanır (Yabancı Dil Tazminatı Miktarlarının Tespitine İlişkin Esaslar (YDTMİE, 1997, madde: 2-3).

2.3.1.3.Korunma Hakları

Korunma hakları, Devlet Memurları Kanunu'nda yer alan isnat ve iftiralara karşı korunma hakkı ile özlük dosyası hakkını içeren ve öğretmenlerle beraber okul müdürlerine de tanınan haklardır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017).

İsnat ve iftiralar karşı korunma hakkı, “*Şikâyet ve hakaret için, uydurma bir suç isnadı ile yapıldığı, soruşturmanın tabi olduğu kanuni işlem sonucunda isnat sabit olmadığında, merkezi amirden kamu davası açılması istenir.*” olarak yer almaktadır (DMK, madde 25).

Özlük dosyası hakkı ilgili kanunun özlük dosyası bölümünde, “*Türkiye Cumhuriyeti kimlik numarası esas alınarak kurumlarınca tutulacak personel bilgi sistemine kaydolun her öğretmen ve okul müdürü için bir özlük dosyası tutulur. Bu dosya; mesleki bilgiler, mal bildirimleri; inceleme, soruşturma ve denetim raporları, disiplin cezaları ile ödül ve başarı belgesi verilmesine ilişkin bilgi ve belgeleri içermektedir. Başarı, yeterlilik ile kademe ilerlemelerinde ve derece yükselmelerinde, emeklilik veya hizmetle ilişkilerinin kesilmesinde, hizmet gerekleri yanında özlük dosyası dikkate alınır.*” şeklinde ele alınmıştır (DMK, madde: 109).

2.3.1.4.Sosyal Haklar

Sosyal haklar, Devlet Memurları Kanunu'ndaki emeklilik, aile yardımı ödeneği, sosyal tesis ihtiyaçlarının karşılanması, konut kredisi ve konut edinme, doğum ve ölüm yardımı haklarını içeren haklardır.

Emeklilik ilgili kanunda “*Emeklilik ve malullük hallerinde kendilerinin, ölümleri halinde ise dul ve yetimlerinin sahip oldukları haklar emeklilik kanunları ile düzenlenir.*” (DMK, 1965: madde: 187) şeklinde tanımlanmıştır.

Aile yardımı ödeneği ise evli öğretmenlere ve okul müdürlerine aile yardımı ödeneğinin verileceğinin belirtildiği ilgili kanunda aile yardımı ödeneği “*Bu yardım, menfaat karşılığı çalışmayan veya herhangi bir sosyal güvenlik kuruluşundan aylık almayan eşi için 1500, çocuklarından her biri için de 250 gösterge rakamının (0-6 yaş grubunda yer alan çocuklar için bir kat artırılmış) aylık katsayısı ile çarpılması sonucu elde edilecek miktar üzerinden, her ay aylıklarıyla birlikte ödenen ve eş için ödenen aile yardımı ödeneğine evlendiği; çocuk için ödenen yardıma da çocuğunun doğduğu tarihi takip eden ay başından itibaren hak kazanılan ödenektir.*” hükmü ile yer almaktadır (DMK, madde: 202-204).

Sosyal tesis ihtiyaçlarının karşılanması hakkı ilgili kanunda “*Lüzum ve ihtiyaç görülen yerlerde çocuk bakımevi veya sosyal tesisler kurulabilir.*” hükmü ile belirtilmiştir (DMK, madde: 191). Sosyal tesis haklarına ilişkin ayrıntılı hükümlere ise MEB Öğretmen Evleri, Öğretmen Evi ve Akşam Sanat Okulları, Öğretmen Lokalleri ve Sosyal Tesisler Yönetmeliği (2005), kapsamında yer verilmiştir.

Konut kredisi ve konut edinme hakkı Devlet Memurları Kanunu'nda “*Emekli Sandığına tabi hizmeti on yıl ve fazla olanlara istekleri üzerine Toplu Konut Fonundan özel şartlarla konut*

kredisi verilir. Zaruri yerlerle kiralık konut ihtiyaçları, Cumhurbaşkanınca onanacak bütçe fonundan karşılanır.” Hükmü ile yer almaktadır (DMK, madde 192-193).

Doğum yardımı hakkı ilgili kanunun 207. Maddesinden kaldırılarak 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname [KHK]’de yer alan “*İlk çocuk 300 TL, ikinci çocuk 400 TL, üçüncü ve sonraki çocuklar için ise 600 TL doğum yardımı yapılır.*” Şeklinde yeniden düzenlenmiştir. “*Bu yardım Türk vatandaşı olan anne veya babaya yapılır. Doğum yardımı ödemelerinde nüfus kayıtları esas alınır ve bakanlık bütçesine bu amaç için konulan ödenekten karşılanır.*” hükümleri ile bu hakkın şartları belirlenmiştir.

Ölüm yardımı ise ilgili kanunda “*Memur olmayan eşi ile çocuğu ölenlere en yüksek Devlet memuru aylığı tutarında, kişinin ölümü halinde sağlığında bildirdiği kimseye, eğer bildirmemişse eşine ve çocuklarına, yoksa anne ve babasına, bunlar da yoksa kardeşlerine en yüksek Devlet memuru aylığının iki katı tutarında, ölüm yardımı ödeneği verilir. Ölüm yardımı ödeneği, hiçbir kesintiye tabi tutulmaksızın ve ödeme emri aranmaksızın derhal ödenir.*” şeklinde yer almaktadır (DMK, madde 208)

2.3.2. Eğitim Hukuku Kapsamındaki Milli Eğitim Mevzuatına Göre

Okul Öncesi Yöneticilerinin Hakları

Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatı (MEBM) kapsamında, öğretmenlere ve özünde öğretmen kadrosunda yer alan okul yöneticilerine tanınan haklar eğitim alma hakkı, kariyer hakkı, hizmet içinde yetiştirilme hakkı, yurt içi ve yurt dışında yetiştirilme hakkı ve konut hakkıdır.

2.3.2.1. Eğitim Alma Hakkı

Milli Eğitim Kanunu, öğretmenlik mesleğinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin eğitim alma hakkı hükümlerine “*Mesleğe hazırlık genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Bu bireylerin yükseköğrenim görmesi esastır. Bu öğrenim lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek biçimde düzenlenir.*” şeklinde yer vermektedir. (Milli Eğitim Temel Kanunu, METK, 1973 madde: 43). Yine ilgili kanunda yer alan “*Üst öğrenim için yaz ve akşam okulları açılır, hizmet içinde yetiştirilme için kurslar ve seminerler düzenlenir. Yaz ve akşam okulları ise eğitimci yetiştiren kurumlarca açılır.*” hükümleri okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerine açıklık getirilmektedir (METK, 1973 madde: 48). Yurt içi veya yurt dışında eğitim alma hakkının sağlanmasına ilişkin hüküm ise “*Yurt içinde ve dışında daha üst öğrenim yapmak, bilgi, görgü ve ihtisaslarını arttırmak isteyen öğretmen ve okul müdürlerinin belli şartlarla, aylıklı aylıksız izinli sayılmaları sağlanır.*” şeklinde belirtilmektedir. (METK, 1973 madde: 49).

2.3.2.2. Kariyer Hakkı

Milli Eğitim Kanunu, öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer hakkı ile kariyer basamaklarını 43. Maddede “*Adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağı yer alır.*” şeklinde belirlemiştir. Bu kanun paralelinde geliştirilen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (ÖKBYY)’ne göre okul yöneticilerinin de tabi oldukları uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 10 yıl ve başöğretmen unvanı için ise uzman öğretmenlikte 10 yıl kıdem şartı ile kariyer basamaklarında yükselme sınavından 100 tam puan üzerinden 70 puan alma şartları bulunmaktadır. (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (ÖKBYY, 2022).

2.3.2.3 Hizmet İçinde Yetiştirilme Hakkı

. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 48. maddesinde yer alan öğretmenlik mesleği bölümünde öğretmenlerin hizmet içi yetiştirilmesine ilişkin hükümlerde, “*Üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri maksadı ile kurslar ve seminerler düzenlenir.*” İbaresini ile hizmet içinde yetiştirilme hakkının sağlandığı görülmektedir. İlgili kanun maddesinde hizmet içi eğitimlerin başarı belgeleri ile ilgili ise “*Yaz ve akşam okulları eğitimci yetiştiren kurumlarca açılır, yeterli krediyi*

dolduranlar belge veya diploma alırlar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan kurslara seminerlere devam edenlerden başarı sağlayanlara belge verilir.” şeklinde belirtilmektedir.

2.3.2.4. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yetiştirilme Hakkı

Yurt içi ve yurt dışında yetiştirilme hakkı Milli Eğitim Kanunu'nun 49. Maddesinde “*Yurt içi veya dışında daha üst öğrenim yapmak veya bilgi, görgü, ihtisaslarını arttırmak isteyenler belli şartları taşıdıkları takdirde aylıklı, aylıksız izinli sayılmaları sağlanır. Bu şartla ise milli eğitimin ihtiyaçlarına göre hazırlanan yönetmelikle belirtilir.*” (METK, 1973 madde: 49) şeklinde yer almaktadır.

2.3.2.5. Konut Hakkı

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 50.maddesinde (DMK'dan farklı olarak) sadece öğretmenlere tanınmış olan konut hakkından bahsedilmektedir. Bu hak kapsamında ilgili maddede “*MEB'in gerekli gördüğü yer ve mahrumiyet bölgelerinde öğretmenlere sağlanır. Bu konutlar okul binaları ile planlanarak yapılır. Konut ihtiyaçları bir plana bağlanır ve her yıl MEB bütçesine konut için gerekli ödenek konur.*” hükümlerine yer verilmektedir.

2.3.3. Eğitim Hukukuna Göre Okul Yöneticilerinin Sorumlulukları

Yönetimle ilgili yapılan alanyazın incelendiğinde sorumluluk kavramının önemli kavramlardan biri olarak öne çıktığı görülmektedir. Wilson (1887), yönetici olmanın en büyük riskinin sorumlulukları olduğunu belirterek yöneticilikte sorumluluğun önemine dikkat çekmiştir. Örgütün daha iyi işlemesi ve belirlenen amaçlara daha hızlı ulaşması için gerekli olan en önemli koşullardan biri yöneticilerin sorumluluklarını bilmesi ve tam olarak yerine getirmesine bağlıdır (Akt. Bertelli ve Lynn, 2003).

Okul yöneticilerinin eğitim hukuku ve eğitim yönetimi kapsamında olan sorumlulukları, temel olarak görev yaptığı eğitim kurumunu belirlenen amaçlarına ulaştırmak için yapılacak tüm faaliyetleri planlamak ve faaliyetlerin sorumluluğunu üstlenmek olarak ifade edilmektedir (Cerci, 2016).

Okul yöneticilerinin mevzuat kapsamındaki sorumlulukları, Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [OÖİKY] ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [OKY] ile yasal güvence altına alınmıştır. OÖİY 'de okul yöneticilerinin görevleri ve sorumlulukları açıkça belirtilmiştir. İlgili yönetmeliğin 39.maddesinde okul öncesi ve ilköğretim kurumlarının ilgili mevzuat doğrultusunda müdür tarafından yönetileceği belirtilmiştir. İlgili kanuna göre müdür; “*okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlamakla yükümlüdür.*”

Müdür başyardımcısı , “*Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eden ve müdürden sonra okulun yönetiminde birinci derecede sorumlu olan kişidir. Müdür başyardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir* (OÖİKY , madde: 40).

Müdür yardımcısı, “*Müdürün veya müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir.*” (OÖİKY, madde:41).

Okul yöneticilerinin mevzuatta ayrıntılı bir şekilde açıklanan, eğitim öğretim etkinlikleri ile öğrenci ve personel işleri ile mali işler, fiziksel ortam ve okul çevre ilişkileri ve okul geliştirme alanlarındaki görev tanımlamaları sorumlulukları bulunmaktadır.

2.3.3.1. Eğitim Öğretim Etkinlikleri Sorumlulukları

Cerci (2016), bu kapsamdaki sorumlulukları “*Eğitim öğretim etkinlikleri kapsamında okul müdürlerinin ilk sorumluluğu öğrenme ve öğretme sürecine liderlik etmektir. Öğrenme ve öğretme sürecinin aşamalarını öğretmen, öğrenciler ve diğer yöneticilerle belirlemek ve yönetmek müdürün sorumluluğundadır.*” Şeklinde tanımlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumların Yönetmeliği (OÖİKY, 2014 madde: 39) ve Ortaöğretim Kurumlarının Yönetmeliği'nde (OKY, 2017 madde: 78) okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları;

- “Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar. Zümrelerden derslere yönelik ünitelendirilmiş yıllık planı ders yılı başlamadan önce alır, inceler, gerektiğinde değişiklik yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder.”
- “Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.”
- “Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini sağlar. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesi ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili gerekli tedbirleri alır.”
- “Haftalık ders programlarının düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.”
- “Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.”
- “Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat değişikliklerini takip eder ve ilgililere duyurulmasını sağlar.”
- “Elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimi yapar.”
- “Okul ve öğrencilerin katılacağı yarışmalar ve sınavlarla ilgili komisyonları oluşturur, bu etkinliklere katılan öğrencilere danışmanlık ve rehberlik yapmak üzere öğretmen görevlendirir.” maddeleriyle belirtilmiştir.

2.3.3.2. Öğrenci ve Personel İşleri ile Mali Sorumluluklar

“Okul müdürleri, personelin göreve başlatılması ve ayrılması iş ve işlemlerinden, bütün disiplin, özlük ve sicili ile ilgili iş ve işlemlerini yürütmekten sorumludur. Aynı zamanda okulun ve varsa pansiyonunun mali iş ve işlemlerinden sorumludur. Mali iş ve işlemlerin kapsamına, taşınır ve taşınmaz tüm demirbaşlar, personel ödemeleri, öğrenci harçlıkları, ödenekler vb. girmektedir.” (Cereci, 2016)

Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumların Yönetmeliği (OÖİKY, 2014: madde 39) ve Ortaöğretim Kurumlarının Yönetmeliği'nde (OKY, 2017: madde 78) yer alan okul müdürlerinin öğrenci ve personel işleri ile mali işler sorumlulukları;

- “Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak bildirir. Öğretmenlerin gerektiğinde görüşlerini de almak suretiyle okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını yapar.”
- “Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.”
- “Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.”
- “Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.”
- “Öğrenci ve çalışanların sağlığının korunması, okulun fizikî yapısından ve çevreden kaynaklanan olumsuz sağlık şartlarının iyileştirilmesi amacıyla koruyucu tedbirlerin alınmasını.”
- “Stratejik plan ve bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlar, ilgili makama sunar, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini gerçekleştirir, takip eder, giderlerle ilgili belgeleri zamanında düzenletir, harcamalarla ilgili azami tasarrufun sağlanmasına özen gösterir.”

- “Harcama yetkilisi olarak, müdür başyardımcısını veya müdür yardımcılarında birini 10/12/2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre gerçekleştirme görevlisi olarak görevlendirir.” maddeleriyle belirtilmiştir.

2.3.3.3. Fiziksel Ortam ve Okul Çevre İlişkileri

Cereci (2016), okul yöneticilerinin fiziksel ortam gerekliliklerini sağlama sorumluluğunu, okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okul ortamlarının fiziksel olarak uygun ortamlarda tutulması ve geliştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması sorumluluğu olarak tanımlamıştır. Toplumsal ve fiziksel çevrenin eğitim öğretim ortamlarını ve faaliyetlerini etkilediği göz önünde bulundurularak okul yöneticilerinin velileriyle ve çevre ile iletişim kurarak işbirliği yapmasının, çevre ilişkileri sorumlulukları kapsamında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumların Yönetmeliği (OÖİKY, 2014 madde: 39) ve Ortaöğretim Kurumlarının Yönetmeliği’nde (OKY, 2017 madde: 78) yer alan okul müdürlerinin fiziksel ortam ve okul çevre ilişkileri sorumlulukları;

- “Okulun derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesislerini sağlık ve güvenlik şartlarına uygun bir şekilde eğitim ve öğretime hazır bulundurur. Bunlardan imkânlar ölçüsünde diğer okullarla çevrenin de yararlanmasını sağlar. Diğer okul ve çevre imkânlarından da yararlanması için gerekli tedbirleri alır. Öğrencilerin sürekli eğitimlerini yürütmek için millî eğitim müdürlüğü ve ilgili kuruluşlarla işbirliği yaparak il sınırları içindeki bütün okul ve işletmelerden yararlanması, gerekli durumlarda bina kiralanmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütür .”
- “Okulun bina, tesis, atölye, laboratuvar, salon, bahçe ve benzeri bölümleri ile araç gerecinin diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte kullanılması durumunda, mahalli mülki idare amirinin onayını da alarak ilgili kurumla bir protokol imzalar ve bir örneğini üst makama gönderir .”
- “Öğrenci ve çalışanların sağlığının korunması, okulun fizikî yapısından ve çevreden kaynaklanan olumsuz sağlık şartlarının iyileştirilmesi amacıyla koruyucu tedbirlerin alınmasını sağlar.”
- “Okul binası ve eklentilerinin sabotaj, yangın, hırsızlık ve diğer tehlikelere karşı korunması için gerekli koruyucu güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.”
- “Derslik, atölye ve laboratuvarların birer üretim ortamı durumuna getirilmesini; çevredeki işletme, müze, turistik tesis ve benzeri kuruluşlarla işbirliğine gidilerek insan gücü ihtiyacıyla alana/dallara alınacak öğrenci sayılarının belirlenmesini; atölye, laboratuvar, uygulamalı ders, stajının buralarda yapılabilme imkânlarının araştırılmasını, mesleklerinde başarılı olanların ders, seminer ve konferans gibi etkinliklerle eğitime katkıda bulunmalarını sağlar.” maddeleriyle belirtilmiştir.

2.3.3.4. Okul Geliştirme Sorumlulukları

Okul yöneticileri her türlü imkânı kullanarak okulun fiziki, eğitim vb. her alanda geliştirilmesinden sorumludur ve geliştirme sorumluluğu kapsamında belirlenmiş görevleri bulunmaktadır (Cereci, 2016)

Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumların Yönetmeliği (OÖİKY,[2014 madde: 39) ve Ortaöğretim Kurumlarının Yönetmeliği’nde (OKY, 2017 madde: 78) yer alan okul müdürlerinin okul geliştirme sorumlulukları;

- “Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır. Adaylık ve hizmetçi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütür.”
- “Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat değişikliklerini takip eder ve ilgililere duyurulmasını sağlar.”

- “Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.”
- “Okul ve öğrencilerin katılacağı yarışmalar ve sınavlarla ilgili komisyonları oluşturur, bu etkinliklere katılan öğrencilere danışmanlık ve rehberlik yapmak üzere öğretmen görevlendirir.” maddeleriyle belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma MEB’e bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapan yöneticilerin mevzuata göre sahip oldukları hak ve sorumluluklara ilişkin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara karşı önerdikleri çözümlere dayalı görüşleri içeren nitel araştırma yöntemine dayalı bir çalışmadır. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bakış açısını temel alan ve araştırılan problemi yorumlayıcı bir şekilde ele alarak inceleyen bir araştırma yöntemidir. Araştırma yapılan olay ve olgular kendi kapsamında ele alınır ve çalışma grubundaki insanların bu olay ve olgulara yükledikleri anlamlar açısından değerlendirilir (Altunışık ve Diğerleri, 2010, 302).

Araştırmada okul öncesi yöneticilerinin mevzuata göre kendilerine verilen hak ve sorumlulukları kullanmada yaşadıkları problemleri ve bu problemlere karşı sunulan çözüm önerilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymak amacıyla, ilgili kurumların yöneticileriyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırma da nitel araştırma deseni olarak ise fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni günlük yaşantımızda karşımıza çıkan olay, algı ya da yaşantılar gibi aşına olduğumuz veya ne olduğunu tam olarak bilemediğimiz olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın hedef evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Rize ilinde resmi okul öncesi kurumlarında görev yapan 14 yönetici oluşturmaktadır. Bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Ölçüt örnekleme; araştırmacı tarafından araştırmaya başlamadan önce belirlenmiş olan önem kriterlerini karşılayan durumların ve kişilerin örnekleme dâhil edilmesidir (Patton, 2014: 343). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okulöncesi yöneticilerinin kişisel bilgilerine göre dağılımı Tablo 1 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Yöneticilerinin Kişisel Bilgilere göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	10	71
	Erkek	4	29
	Toplam	14	100
Yaş	21-30 yaş	0	0
	31 -40 yaş	5	35
	41 yaş ve üzeri	9	65
	Toplam	14	100
Görevi	Müdür	8	57
	Müdür Yard.	6	43
	Toplam	14	100
Yöneticilikteki Kıdem	1-4 yıl	7	50

	5-8 yıl	3	20
	9 yıl ve üzeri	4	30
	Toplam	14	100
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	0	0
	Lisans	5	35
	Yüksek Lisans	9	65
	Toplam	14	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul öncesi yöneticilerinin % 71’i kadın, %29’u ise erkektir. Okul öncesi yöneticilerinin %35 ‘i 31-40 yaş aralığında, % 65’i ise 41 yaş ve üzerindedir. Katılımcıları %52’sinin okul müdürü, % 43’ünün ise müdür yardımcısı olarak görev yaptığı görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan 14 okulöncesi yöneticisinin yöneticilik kıdemleri incelendiğinde %50 sinin 1-4 yıl arası, %20 sinin 5-8 yıl arası ve %30 unun da 9 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi yöneticilerinin öğrenim durumları incelendiğinde ise %35 inin lisans mezunu, %65 inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların lisans alanları incelendiğinde % 93 ünün okul öncesi öğretmenliği,% 7 sinin rehberlik mezunu olduğu görülmektedir. .

3.3. Veri Toplama Araçları

Doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olay ve algıların kendi doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma “Nitel Araştırma” olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008.).

Nitel araştırmacılar olayları kendi bağlamı içerisinde incelerler ve bağlamların ve olayların dillerini kullanırlar araştırmalarında. Durumlara egemen olan ilişkiler ağını kendi doğal mecralarında yorumlamaya veya bütün bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışırlar. Bu araştırmacılar sorunları içerisinde oluşup geliştiği ve beslendiği değerler sisteminden yalıtarak analiz etmezler (Neuman, 2012).

Nitel araştırmalarda farklı veri toplama türleri bulunmaktadır. Bu veri toplama türlerinden birisi de algılara ilişkin verileri toplamaktır. Bu veri toplama türüne ait veriler, çalışmanın araştırma grubuna dâhil olan kişilerin süreç ve araştırma hakkında ki düşüncükleriyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 40).

Nitel araştırma yöntemine dayalı olan bu araştırmanın verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek geniş alan yazın taraması yapılmış, okul müdürlerinin hak ve sorumluluklarının içerikleri ve kapsamı belirlenmiş, konuyla ilgili hazırlanmış olan veri toplama araçları incelenmiş ve uzman görüşü alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşmeler Rize ilindeki okul öncesi kurumlarında yönetici olarak görev yapan yöneticiler ile yapılmıştır.

Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanımını için izin talebi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 17.04.2024 tarih ve 2024/147 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde görüşmelerin yapılması için öncelikle okul öncesi kurumlarında görev yapan yöneticilerle iletişime geçilerek yapılan çalışmanın içeriği, görüşmeler ile elde edilecek olan verilerin kullanılacağı alanlar hakkında bilgi verilerek çalışmaya katılmak için gönüllü olan yöneticilerden randevu alınmıştır. Alınan randevular doğrultusunda Rize ilinde görev yapan 14 okul öncesi yöneticisi ile görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler yazı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerle araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla görüşme formunun hazırlanması aşamasında uzman görüşü alınmış, görüşmeler sırasında araştırmaya dâhil olan yönetici grubuyla güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturulmasına önem verilmiş ve gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Katılımcılara araştırmadan elde edilen verilerin araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı ve araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerine yer verilmeyeceği önemle belirtilmiştir.

Okul öncesi yöneticilerinin mevzuata göre sahip oldukları haklar ve sorumluluklara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan görüşme formunda, okul öncesi yöneticilerinin devlet memurları kanunu ile milli eğitim mevzuatı kapsamında sahip oldukları hak ve sorumluluklara ilişkin olarak karşılaşılan problem durumları ile bu problem durumlarına çözüm önerilerine ilişkin 5 tane açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan ve katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre sahip oldukları Mesleki Haklar, Mali Haklar, Korunma Hakları ve Sosyal Haklar ve bu hakların;

a) Kullanımı sırasında karşılaştığınız problem durumları nelerdir?

b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?

2. Okul öncesi yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı'na göre sahip oldukları Eğitim Alma Hakkı, Kariyer Hakkı, Hizmetiçinde Yetiştirilme Hakkı, Yurtiçi ve Dışında Yetiştirilme Hakkı ve Konut Edinme Hakları ve bu hakların;

a) Kullanımı sırasında karşılaştığınız problem durumları nelerdir?

b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?

3. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları, okul geliştirme sorumlulukları, mali sorumluluklar, öğrenci ve personel işleri sorumlulukları, fiziksel ortam ve çevre ilişkileri sorumlulukları ve sorumlulukların;

a) Yerine getirirken karşılaştığınız problem durumları nelerdir?

b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?

4. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda yer almayan ancak okul öncesi yöneticilerinin hak ve sorumlulukları kapsamında olduğunu düşündüğünüz konular nelerdir?

5. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda belirtilen hak ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde kullanma konusunda nasıl bir işbirliği modeli geliştirilebilir? Önerileriniz nelerdir?

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma süreci sonunda elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analizle görüşme yapılan bireyleri tanıttıcı bulgular değerlendirilir, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır (Altunışık ve Diğerleri, 2010). İçerik analizin betimsel analizle özetlenerek yorumlanan verilerin, daha derin bir işleme tabi tutulmalarının ardından verilerden betimsel bir yaklaşım ile fark edilemeyecek kavramlar, kodlar ve temalar keşfedilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlama, kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturabilen tüm bölümlerin tanımlayıcı sözcük gruplarıyla isimlendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşmede elde edilen verilerinin içerik analizindeki kodlama aşamasında araştırmaya başlarken belirlenen temalar doğrultusunda betimsel kod niteliğindeki alt temalar oluşturulmuştur. Analiz yaparken kullanılan temalar araştırmanın başında oluşturulmuş ve

tümdengelim ilkesi gözetilmiştir. Alt temalar ise verilerin analizi yapılırken tümevarım ilkesine göre geliştirilmiştir. İçerik analizinde katılımcı görüşlerinin dağılımının frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Her bir temanın frekansı (ne kadar tekrar ettiği) bulunarak veriler sayısallaştırılmıştır ve tablolar haline getirilmiştir. Hazırlanan bu tablolar ise araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi yöneticilerinin mevzuatta belirtilen hak ve sorumluluklarına ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili geliştirilen veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi yöneticilerinin görüşleri yazılırken okul öncesi yöneticileri (OÖY) olarak kodlanmıştır ve okul öncesi yöneticilerin sırası kodlamalara rakam olarak eklenmiştir. Bu bölümde araştırma çalışmasının veri toplama sürecinde okul öncesi yöneticileri ile yapılan görüşmelerdeki yöneticilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa Göre Sahip Oldukları Mesleki Haklar, Mali Haklar, Korunma Hakları ve Sosyal Hakların Kullanımı Sırasında Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre sahip oldukları Mesleki Haklar, Mali Haklar, Korunma Hakları ve Sosyal Hakların kullanımı sırasında karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2.1 ve Tablo 2.2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.1. Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na Göre Sahip Oldukları Mesleki Haklar, Mali Haklar, Korunma Hakları ve Sosyal Hakların Kullanımı Sırasında Karşılaştıkları Problemler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f	%
Problem Durumları	Mali hakların yetersizliği	OÖY1,OÖY2,OÖY3,OÖY4,OÖY7,OÖY8,OÖY12,OÖY14	8	57
	Yüksek lisans yapan yöneticilerin ek ders ücretlerini artırımlı alamaması	OÖY2,OÖY10,OÖY12	3	22
	Görev çeşitliliğinin ve iş yükünün fazla olması	OÖY2,OÖY6	2	15
	Öğretmenevlerinden öncelikli olarak yararlanamama	OÖY12,OÖY14	2	15
	Yöneticiliğin meslek olmaması nedeniyle yer değiştirme zorlukları	OÖY12,OÖY14	2	15
	Yurtiçi ve yurt dışı eğitim olanaklarının yetersizliği	OÖY2,OÖY4	2	15
	Kesintisiz eğitim ve ders saatleri uzunluğundan kaynaklanan sorunlar	OÖY2	1	8
	İzinlerin kullanılamaması	OÖY3	1	8

Velilerin haksız şikâyetleri	OÖY2	1	8
------------------------------	------	---	---

Tablo 2.1 incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin devlet memurları kanunu kapsamında sahip oldukları mesleki haklar, mali haklar, korunma hakları ve sosyal hakların kullanımını sırasında karşılaştıkları problem durumlarına ilişkin görüşlerin 9 alt temada bir araya geldiği görülmektedir. Görüşler incelendiğinde mali hakların yetersizliği %57 oranla (f=8) ilk sırada yer almıştır. Bu görüşleri sırayla %22 oranla yüksek lisans yapan yöneticilerin ek ders ücretlerini artırımlı alamaması (f=3), %15 oranla görev çeşitliliğinin ve iş yükünün fazla olması (f=2), öğretmenlerinden öncelikli olarak yararlanamama (f=2), yöneticiliğin meslek olmaması nedeniyle yer değiştirme zorlukları (f=2), yurtiçi ve yurt dışı eğitim olanaklarının yetersizliği (f=2), %8 oranla kesintisiz eğitim ve ders saatleri uzunluğundan kaynaklanan sorunlar (f=1), izinlerin kullanılmaması (f=1) ve velilerin haksız şikâyetleri (f=1) temaları takip etmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

“Yöneticiler okul adına problem çözmeye ve işleri yürütme adına öğretmenlerden daha fazla zaman harcıyorlar ancak mali açıdan öğretmenlerden mali açıdan pek farkları yok.”(OÖY8)

“Okul öncesi eğitim kurum yöneticileri çalışma saatleri olarak diğer kurum yöneticilerine göre daha dezavantajlıdır. Ayrıca üstlendikleri görevlerin çeşitliliği (mali, güvenlik, beslenme, eğitim v. b.) bakımından çok riskleri vardır.”(OÖY6)

“Haklarımızın yeterli düzeyde olmadığını, genel anlamda iyileştirilmesi gerektiğini düşünmekteyim. Mesleki haklar konusunda 657 DMK a göre müdür ve müdür yardımcılığı görevi ikincil görev olarak geçmekte asli görev olarak yer almamakta. Mali haklarla ilgili; Okul yöneticisi olarak tüm sorumluluğun bizlerde olup tüm gün okulda çalışmamıza rağmen öğretmenlere göre maaş farkımız yok. Ayrıca okulumuzda yüksek lisans yapan öğretmenlerimiz, ek derslerini artırımlı alırken idareci olduğum için bu haktan yararlanamamaktayım. Korunma hakkı konusunda veliler BİMER, CİMER gibi iletişim kanallarını kullanarak haksız yere şikâyet edebiliyorlar. Bu gibi durumlar bizlerin mesleki haklarının ihlal etmekte. Sosyal Haklarla ilgili olarak; öğretmenlerinde yer bulmada sıkıntı yaşamaktayız. Öğretmenlerini kullanacak öğretmenlere %50 indirim hakkı tanınmış olsa da önceliğin öğretmenlere verilmemesi öğretmenler dışında herkese açık olması hak kaybı yaşamamıza neden olmaktadır.” (OÖY12)

“Okul öncesi yöneticileri ve genel anlamda okul yöneticileri mesleki haklar anlamında zorunlu hallerde kurum değişikliği yapmak durumunda kaldığında yöneticilikten istifa etmiş sayılmaktadır. Atama ve yer değiştirme konundaki bu durum yöneticilerin mesleki anlamda karşılaştığı bir problemdir. Mesleki haklar anlamında yine hizmet içi eğitime erişim noktasında, mesai saatleri dolayısıyla zorluklar yaşanabilmektedir. Korunma haklarıyla ilgili olarak disiplin işlemleri konusundaki mevzuattaki hükümlerin tam olarak kavranamaması uygulanan mobing durumlarına karşı tam olarak hareket noktalarının neler olacağı konusunda bilgi eksikliği karşılaşılan korunma hakları problemi arasında sayılabilir. Mali haklarla ilgili olarak mevzuattan kaynaklanan problem olarak yöneticilerin her türlü sorumluluk ve bu sorumluluklara ait iş ve işlemleri üstlenmelerine rağmen maaşlarında yöneticilik tazminatlarının bulunmamasıdır. Ek ders ücretleri yine öğretmenler ile aynı seviyededir. Sosyal haklar olarak ise öğretmenlerde olduğu gibi sosyal tesis ve öğretmenleri gibi sosyal imkanlardan öncelikli olarak yararlanamamaktadırlar.(OÖY14)

Tablo 2.2. Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’na Göre Sahip Oldukları Mesleki Haklar, Mali Haklar, Korunma Hakları ve Sosyal Hakların Kullanımı Sırasında Karşılaştıkları Problem Durumlarına Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f	%
Çözüm Önerileri	İş yükü dikkate alınarak mali hakların iyileştirilmesi	OÖY2,OÖY3,OÖY8,OÖY12,OÖY14	5	36
	Yöneticilik Meslek Kanunu'nun çıkarılması	OÖY4,OÖY7,OÖY14	3	22
	Nitelikli hizmet içi eğitimlerin artırılması	OÖY4,OÖY9,OÖY14	3	22
	Öğrenci başına düşen personel sayısının artırılması	OÖY6	1	8
	Korunma haklarıyla ilgili ciddi düzenlemelerin yapılması	OÖY11	1	8
	Öğretmenevleri sayılarının artırılması	OÖY12	1	8
	Yüksek lisans mezunu yöneticilerin ek derslerini artırımlı almalarıyla ilgili düzenleme yapılması	OÖY12	1	8

Tablo 2.2 incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin devlet memurları kanunu kapsamında sahip oldukları mesleki haklar, mali haklar, korunma hakları ve sosyal hakların kullanımı sırasında karşılaştıkları problem durumlarına çözüm önerilerine ilişkin görüşlerin 7 alt temada bir araya geldiği görülmektedir. Görüşler incelendiğinde iş yükü dikkate alınarak mali hakların iyileştirilmesi %36 oranla (f=5) ilk sırada yer almıştır. Bu görüşleri sırayla %22 oranla Yöneticilik Meslek Kanunu'nun çıkarılması (f=3), nitelikli hizmet içi eğitimlerin artırılması (f=3), %8 oranla öğrenci başına düşen personel sayısının artırılması (f=1), korunma haklarıyla ilgili ciddi düzenlemelerin yapılması (f=1), öğretmenevleri sayılarının artırılması (f=1), yüksek lisans mezunu yöneticilerin ek derslerini artırımlı almalarıyla ilgili düzenleme yapılması (f=1) takip etmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

“Yöneticilik meslek kanununun çıkarılması ve tüm eğitim yöneticilerinin mevzuat ve eğitim vizyonuna ilişkin nitelikli eğitimlerle bilinç kazandırılması.”(OÖY4)

“Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenci başına düşen yönetici, öğretmen ve nitelikli personel sayısı artırılmalıdır.”(OÖY6)

“Korunma hakkı konusunda çok ciddi düzenlemeler yapılmalı. Elini kolunu sallaya sallaya okula girip şiddet uygulayabilen insanlar hala ortalıkta dolaşıyor.”(OÖY11)

“Mesleki haklar olarak yöneticilik diğer kamu kurumlarında olduğu gibi bizde de asli görev olarak yer almalı. Mali haklarla ilgili olarak biz yöneticilerin maaşlarında iyileşmeye gidilmelidir. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin almış olduğu artırımlı ek dersten biz yöneticilerde yararlanabilmeliyiz. Sosyal haklara çözüm yolu olarak öğretmenevlerinin sayısı artırılarak, önceliğin öğretmenlere verilmesi gerekmektedir.”(OÖY12)

4.2. Okul Öncesi Yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı'na Göre Sahip Oldukları Hakların Kullanımı Sırasında Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikini alt problemi olan okul öncesi yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı'na göre sahip oldukları Eğitim Alma Hakkı, Kariyer Hakkı, Hizmetiçinde Yetiştirilme Hakkı, Yurtiçi ve Dışında Yetiştirilme Hakkı ve Konut Edinme Haklarının kullanımı sırasında karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3.1 ve Tablo 3.2'de belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Okul Öncesi Yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı'na Göre Sahip Oldukları Eğitim Alma Hakkı, Kariyer Hakkı, Hizmetiçinde Yetiştirilme Hakkı, Yurtiçi ve Dışında Yetiştirilme Hakkı ve Konut Edinme Haklarının Kullanımı Sırasında Karşılaştıkları Problemler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f	%
Problem Durumları	Hizmetiçi eğitimlerin yetersizliği	OÖY2, OÖY4, OÖY8, OÖY14	4	29
	Yurtdışı eğitim olanaklarının çok az ve sınava tabi olması	OÖY4, OÖY7, OÖY13, OÖY14	4	29
	Eğitimlerin çalışma saatleriyle çakışması	OÖY5, OÖY9, OÖY14	3	22
	Lojman sayısının yetersizliği	OÖY12, OÖY14	2	15
	Yöneticiliğin kariyer olarak görünmemesi	OÖY6	1	8
	Kariyer basamaklarında liyakat temelli bir model uygulanmaması	OÖY10	1	8
	Lisansüstü eğitimlerin kariyere etkisi olmaması	OÖY4	1	8

Tablo 3.1 incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı'na göre sahip oldukları eğitim alma hakkı, kariyer hakkı, hizmetiçinde yetiştirilme hakkı, yurtiçi ve dışında yetiştirilme hakkı ve konut edinme haklarının kullanımı sırasında karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerin 7 alt temada bir araya geldiği görülmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde hizmetiçi eğitimlerin yetersizliği %29 oranla (f=4) ve yurtdışı eğitim olanaklarının çok az ve sınava tabi olması (f=4) ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla %22 oranla eğitimlerin çalışma saatleriyle çakışması (f=3), %15 oranla lojman sayısının yetersizliği (f=2), %8 oranla yöneticiliğin kariyer olarak görünmemesi (f=1), kariyer basamaklarında liyakat temelli bir model uygulanmaması (f=1) ve lisansüstü eğitimlerin kariyere etkisi olmaması (f=1) görüşleri takip etmektedir. Katılımcıların konuyla ilgili bazı görüşleri şunlardır:

“Okul öncesi yöneticilerinin; kariyer planlamalarının geliştirilmesi kapsamında yurt içi ve yurt dışı eğitim olanaklarının zenginleştirilmesi, lisansüstü eğitimlerin kariyer süreçlerine değerinin artırılması, yöneticilerin üniversitelerde görev almaları sağlanarak eğitimcilerin ve yöneticilerin yetiştirilmesine katkı sağlamaları ile eğitim vizyonuna ışık tutulabilmesi, çağın gereklerine uygun ve uluslararası standartlara sahip eğitim kurumlarında gözlem ve eğitim olanaklarının sunulması, okul öncesi zümresi olarak işbirliği ile güçlü bir eğitim temeli oluşturulması gerekliliği bulunmaktadır.”(OÖY4)

“Eğitim alma vs haklarımızın görev ve sorumluluklarımızla çakışması nedeniyle genelde ertelenme ya da gerçekleşmemesi gibi sonuçlara neden oluyor.”(OÖY5)

“Kariyer gelişimi olarak yöneticilik tercih edilme oranı azdır. Kurumlara nitelikli yönetici bulunması noktasında sıkıntılar yaşanmaktadır.”(OÖY6)

“Yurt dışı eğitim olanakları yok. Hizmetiçi eğitim de yöneticilere uygun eğitimlerin az olması.”(OÖY7)

“Eğitimlerin özellikle şehir ya da ülke dışında konaklamalı eğitimlerin bir çoğu sınava dayalı akademik başarı beklentisi olunan kurum yönetici ve öğretmenlerine yönelik

planlanmakta ve uygulanmakta bu durum okul öncesi yöneticileri açısından kendilerini geliştirme güncelleme noktasında eksikleri ortaya çıkarmaktadır.”(OÖY13)

Öğretmenlik Meslek Kanunundaki belirsizliklerin düzeltilip net bir metnin yayınlanması kariyer problemine çözüm getirecektir. Bunun yanında yine okul yöneticilerinin mesai ve çalışma durumları dikkate alınarak onlar için daha uygun zaman dilimlerinde veya uzaktan eğitim şekliyle yüksek lisans yapma fırsatı tanınabilir. Yurt dışı eğitime ulaşma ve eğitim maliyetlerin azaltılması noktasında yasal düzenlemeler yurt içi ve yurt dışı eğitimlerine erişim problemini düzeltecektir.”(OÖY14)

Tablo 3.2. Okul Öncesi Yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı’na Göre Sahip Oldukları Eğitim Alma Hakkı, Kariyer Hakkı, Hizmetiçinde Yetiştirilme Hakkı, Yurtiçi ve Dışında Yetiştirilme Hakkı ve Konut Edinme Haklarının Kullanımı Sırasında Karşılaştıkları Problem Durumlarına Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f	%
Çözüm Önerileri	Yönetici eğitimlerinin artırılması	OÖY2, OÖY5, OÖY8, OÖY10, OÖY13, OÖY14	6	43
	Yöneticiliği cazip hale getirmek	OÖY6, OÖY10	2	15
	Yöneticilik Meslek Kanunu çıkarılması	OÖY4	1	8
	Kariyer basamaklarında mülakatın kaldırılması	OÖY12	1	8
	Lojmanlarda oturma süresi belirlenmesi	OÖY12	1	8
	Konut edinebilme için fon oluşturulması	OÖY14	1	8

Tablo 3.2 incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı’na göre sahip oldukları eğitim alma hakkı, kariyer hakkı, hizmetiçinde yetiştirilme hakkı, yurtiçi ve dışında yetiştirilme hakkı ve konut edinme haklarının kullanımı sırasında karşılaştıkları problem durumlarına çözüm önerilerine ilişkin görüşlerin 6 alt temada bir araya geldiği görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde yönetici eğitimlerinin artırılması alt teması %43 (f=6) ilk sırada yer aldığı ve bu alt temayı sırasıyla % 15 oranla yöneticiliği cazip hale getirmek (f=2), %8 oranla Yöneticilik Meslek Kanunu çıkarılması (f=1), kariyer basamaklarında mülakatın kaldırılması (f=1), lojmanlarda oturma süresi belirlenmesi (f=1) ve konut edinebilme için fon oluşturulması(f=1) alt temaları takip etmektedir. Katılımcıların konuyla ilgili bazı görüşleri şunlardır:

“Okul yöneticilerinin mesai ve çalışma durumları dikkate alınarak hizmet içi eğitim almalarını sağlayacak yasal düzenleme yapılabilir. İçerik olarak okul yöneticilerine hitap eden eğitim içerikleri hazırlanması hem eğitimin kalitesini artıracak hem de katılımı arttıracaktır. Bu doğrultuda yasal düzenlemeler sorunun çözümüne ciddi katkı sağlayacaktır. (OÖY14)

4.3. Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu Ve Milli Eğitim Mevzuatı İle Sahip Oldukları Eğitim Öğretim Etkinlikleri Sorumlulukları, Okul

Geliştirme Sorumlulukları, Mali Sorumluluklar, Öğrenci Ve Personel İşleri Sorumlulukları, Fiziksel Ortam Ve Çevre İlişkileri Sorumlulukları Ve Sorumlulukların Yerine Getirilmesinde Karşılaşılan Problemler Ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan okul öncesi yöneticilerinin 657 sayılı devlet memurları kanununu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları, okul geliştirme sorumlulukları, mali sorumluluklar, öğrenci ve personel işleri sorumlulukları, fiziksel ortam ve çevre ilişkileri sorumlulukları ve sorumlulukların yerine getirilmesinde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri soruları katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablo 4.1.ve 4.2. 'de belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu Ve Milli Eğitim Mevzuatı İle Sahip Oldukları Eğitim Öğretim Etkinlikleri Sorumlulukları, Okul Geliştirme Sorumlulukları, Mali Sorumluluklar, Öğrenci Ve Personel İşleri Sorumlulukları, Fiziksel Ortam Ve Çevre İlişkileri Sorumlulukları Ve Sorumlulukların Yerine Getirilmesinde Karşılaşılan Problemler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f	%
Problem Durumları	Fiziksel alanların yetersizliği	OÖY1, OÖY2, OÖY3, OÖY6, OÖY9, OÖY11,OÖY14	7	50
	Maddi yetersizlikler	OÖY2, OÖY11,OÖY12,OÖY14	4	29
	Personel yetersizliği	OÖY2,OÖY7,OÖY9, OÖY12	4	29
	Mali konularda mevzuatın çok olması	OÖY6, OÖY14	2	15
	Sorumlulukların yetkilerden fazla olması	OÖY8,OÖY10	2	15
	Güvenlik desteği olmaması	OÖY4	1	8
	Denetim mevzuatının eksikliği	OÖY6	1	8
	Mali iş yükünün fazla olması	OÖY13	1	8
	Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması	OÖY4	1	8

Tablo 4.1 incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları, okul geliştirme sorumlulukları, mali sorumluluklar, öğrenci ve personel işleri sorumlulukları, fiziksel ortam ve çevre ilişkileri sorumlulukları ve sorumlulukların yerine getirilmesinde karşılaşılan problemler durumlarına ilişkin görüşlerin 9 alt temada bir araya geldiği görülmektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde fiziksel alanların yetersizliği görüşünün %50 oranla (f=7) ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu görüşü sırasıyla % 29 oranla maddi yetersizlikler (f=4) ve personel Yetersizliği (f=4), %15 oranla mali konularda mevzuatın çok olması (f=2) ve sorumlulukların yetkilerden fazla olması (f=2), %8 oranla güvenlik desteği olmaması (=1), denetim mevzuatının eksikliği (f=1), mali iş yükünün fazla olması (f=1) ve okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması (f=1) görüşleri takip etmektedir. Konuyla ilgili katılımcıların bazı görüşleri şunlardır:

“Yapılan etkinliklerde çocukların gelişimleri onlara karşı sorumluluğumuzu artırmaktadır. Okul öncesindeki etkinlik ve çalışmaların maddi sorumluluğu fazla olup maddi karşılık yeterli olmadığı durumlarda planlananlar eksik kalabilmektedir. Öğrenci sayısına göre personelin ayarlanmasında karşılaştığımız maddi sorunlar yaşamaktayız. Bu durum İstedığımız kalitede eğitimin verilmesine engel olmakta. Okul öncesinde okul içinde ve dışında kullanım alanlarımız yeterli olmamaktadır. Bu durum eğitim planlarımızı tam anlamıyla uygulamamız sorunlara neden olmaktadır.”(OÖY2)

“Okullardan istenen çok fazla iş yükünün olması, hep bir şeyleri yerine getirmeye çalışırken eğitimden ödün verilmesi, fiziksel ortamların yetersiz olması, okulların çok yoğun çevrelerde bulunup iç içe olması”(OÖY3)

“Sınıf ve plan denetimleri ile ilgili oturmuş bir mevzuat bulunmamaktadır. Mali mevzuat uygulamada pratiklikler yoktur. Mali konularda mevzuat tam uygulanmaya çalışılsa işler çok yavaş yürümektedir. Fiziksel ortam olarak genelde okul binaları ve bahçeleri projesi yapılırken eğitimcilerden görüş ve fikir alınmamaktadır ya da yeteri kadar alınmamaktadır.”(OÖY6)

“Yöneticilerin sorumlulukları çok fazla ama yetkileri az bu nedenle problemleri çözmede zorluklar yaşanıyor.”(OÖY8)

“Fiziki şartların yetersiz oluşu, personel yetersizliği, aidatların çoğunun personel gideri için kullanılması”(OÖY9)

“Ekonomik veya fiziksel problemlerden dolayı istenilen eğitim ortamını yaratamama, okulun sahip olduğu alan sıkıntısı, yaş grubundan dolayı yaşanan sıkıntılar.(OÖY11)

“Okul öncesi eğitim kurumları genellikle kendi bütçesi olan kurumlar olduğundan bu kurumlarda çalışan yöneticiler ekstra bir muhasebeci rolü üstlenmekte ve bu gelir gider dengesini takip etmek durumunda kalmaktadır. Buna bağlı olarak zaman zaman okulun fiziksel ya da insan kaynağı ihtiyaçlarında üst makamlar okulun yapılacak işi kendi kaynaklarıyla yapabileceğini düşünmekte ve bu okulların sorunlarını öteleyebilmektedir.”(OÖY13)

Tablo 4.2. Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu Ve Milli Eğitim Mevzuatı İle Sahip Oldukları Eğitim Öğretim Etkinlikleri Sorumlulukları, Okul Geliştirme Sorumlulukları, Mali Sorumluluklar, Öğrenci Ve Personel İşleri Sorumlulukları, Fiziksel Ortam Ve Çevre İlişkileri Sorumlulukları Ve Sorumlulukların Yerine Getirilmesinde Karşılaşılan Problem Durumlarına Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f	%
	Çözüm Önerileri	Maddi destek sağlanması	OÖY2, OÖY7, OÖY11, OÖY12, OÖY12, OÖY14,	6
Yöneticilerin yetkilerinin artırılması		OÖY4, OÖY8, OÖY10, OÖY14	4	29
Fiziksel ortamların iyileştirilmesi		OÖY2, OÖY3, OÖY9,	3	22
Yardımcı personel atanması		OÖY9, OÖY12, OÖY13	3	22
Mali mevzuatın sadeleştirilmesi		OÖY6, OÖY14	2	15
Okul bina projelerinin uygun planlanması		OÖY2	1	8

	Öğrenci sayılarının düşürülmesi	OÖY3	1	8
--	---------------------------------	------	---	---

Tablo 4.2 incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları, okul geliştirme sorumlulukları, mali sorumluluklar, öğrenci ve personel işleri sorumlulukları, fiziksel ortam ve çevre ilişkileri sorumlulukları ve sorumlulukların yerine getirilmesinde karşılaşılan problem durumlarına çözüm önerilerine ilişkin görüşlerin 7 alt temada bir araya geldiği görülmektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde maddi destek sağlanması alt temasının %43 oranla (f=6) en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu temayı sırasıyla %29 oranla yöneticilerin yetkilerinin artırılması (f=4), %22 oranla fiziksel ortamların iyileştirilmesi (f=3) ve yardımcı personel atanması (f=3), %15 oranla mali mevzuatın sadeleştirilmesi (f=2), %8 oranla okul bina projelerinin uygun planlanması (f=1) ve öğrenci sayılarının düşürülmesi (f=1) alt temaları takip etmektedir. Katılımcıların konuyla ilgili bazı görüşleri şunlardır:

Eğitimi kaliteli, etkin ve iyi yapabilmek ve okulu geliştirebilmek için yeterli maddi destek verilmeli. Yeterli personel ihtiyacını karşılayabilmek ve bunu da kadrolaştırılmış personelle olması gerekmektedir. Personelin okul öncesi öğrencisine hitaben edebilmeli aktif olmalı. Okul öncesin kurumlarında çalışabilme yeterliliğine sahip olmalıdır. Belli kriterlerden geçmelidir. Okul öncesi eğitim binaları iyi bir proje ile yapılmalı binanın içi ve dışı çocukların tüm eğitim faaliyetlerini rahatlıkla ve sorunsuz bir şekilde karşılamalı. Bulunduğu bahçe çevre çocuğun gelişimine uygun alan genişliğinde ve ortamda olmalıdır. Var olan okullar geliştirilip uygun hale getirilmelidir.(OÖY2)

“Okulların öğrenci sayılarının düşürülmesi, fiziksel ortamların özellikle okulöncesi için gerekli olan açık hava alanlarının oluşturulması, okul geliştirme çalışmalarında yapılan işlerin sadece istatistikleri arttırmak için değil çocuğa faydalı olması için gerçekleştirilmesi.”(OÖY3)

“Kurumların okul öncesi eğitim için uygun şartları taşıması, yeni yapılanların fiziki şartlarına dikkat edilmesi. Okullara kadrolu personel ve usta öğretici atanması”(OÖY9)

“Eğitim öğretim materyalleri noktasındaki okullara özellikle ana okullarına verilen destek arttırılmalıdır. Teknolojik alt yapı konusundaki eksiklikler giderilmelidir. Mali kaynakların kullanımı ile ilgili bürokrasi azaltılmalı ve esneklik arttırılmalıdır. Personel eğitimi, motivasyonu ve çalıştırılma şartları konusundaki yetkileri arttırılmalıdır. Yerel yönetimlere okul müdürlüklerinin ulaşımını engelleyen bürokratik engeller kaldırılmalıdır. Okul bina ve çevre düzenlemeleri konusundaki devlet ödenekleri geliştirilmelidir.”(OÖY14)

4.4. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı’nda Yer Almayan Ancak Okul Öncesi Yöneticilerinin Hak Ve Sorumlulukları Kapsamında Olduğu Düşünülen Konulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı’nda yer almayan ancak okul öncesi yöneticilerinin hak ve sorumlulukları kapsamında olduğu düşünülen konular nelerdir? sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı’nda Yer Almayan Ancak Okul Öncesi Yöneticilerinin Hak Ve Sorumlulukları Kapsamında Olduğu Düşünülen Konular

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f	%
------	----------	-------------------	---	---

Hak Ve Sorumluluk Kapsamında Olduğu	Yöneticilerin yetkilerinin ve haklarının artırılması	OÖY4, OÖY5, OÖY12, OÖY13	4	29
	Yöneticiliğin meslek olması	OÖ2, OÖY8, OÖY11	3	22
	Okul öncesi yöneticileri için maddi iyileştirme	OÖY2, OÖY9	2	15
	Erken emeklilik ve yıpranma payı	OÖY3, OÖY6	2	15
	Yöneticilik kontenjanının artırılması	OÖY2	1	8

Tablo 5 incelendiğinde 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda yer almayan ancak okul öncesi yöneticilerinin hak ve sorumlulukları kapsamında olduğu düşünülen konulara ilişkin görüşlerin 5 alt temada bir araya geldiği görülmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde yöneticilerin yetkilerinin ve haklarının artırılması temasının %29 oranla en yüksek frekans değerine (f=4) sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ikinci frekans değerine (f=3) %22 oranla sahip olan alt temanın ise yöneticiliğin meslek olması, en yüksek üçüncü frekans değerine (f=2) %15 oranla sahip olan temanın ise okul öncesi yöneticileri için maddi iyileştirme ile erken emeklilik ve yıpranma payı temalarının olduğu görülmektedir. Tabloda yöneticilik kontenjanının artırılması temasının ise %8 oranla en düşük frekans değerinde (f=1) yer aldığı görülmektedir. Alt temaları oluşturan katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tam zamanlı anaokullarındaki yöneticilere maddi düzenlemeler yapılmalı, yönetici kontenjanı artırılmalı (öğrenci sayılarına göre verilen müd. Yardım.)” (OÖY2)

“Tüm eğitim yöneticileri ortak bir mevzuat çerçevesinde; meslek alanının gerekliliği ölçüsünde sorumluluklar ve bunların paralelinde yetkiler ile görevlerini gerçekleştirebilmelidir.” (OÖY4)

“Okul öncesi kurum yöneticilerine erken emeklilik ve yıpranma payı verilmelidir.” (OÖY6)

“Yöneticiliğin bir tanımlanması olmalı, ek bir görev değil bir meslek olmalı.” (OÖY8)

“Yönetici olarak sorumluluklarımızın fazla olmasına rağmen yetkimizin yeterli olmadığını düşünüyorum. Ayrıca Okul aidatında olduğu gibi Okul aile birliği bütçelerinin kullanılması konusunda da yöneticiler bağımsız hareket edebilmeli.” (OÖY12)

“İşin doğası gereği mevzuatta yeri olmayan ancak karşılaşıldığından üstesinden gelmeye çalışılan pek çok sorumluluk varken bunları yerine getirmede yaptırım gücünü de içine alan hakların sayısı maalesef ki çok azdır.” (OÖY13)

“Özel gereksinimi olan çocukların eğitilmesi için yapılan her türlü faaliyet ve çalışmalar, ailelerin okula ve eğitime katılmaları için yapılan her türlü çalışmalar, kurum kültürü ve ikliminin oluşması için yapılan her türlü etkinlik ve çalışmalar, personellerin çalışma azmi ve motivasyonunu arttırmak amacıyla yapılan her türlü çalışmalar, değerler eğitimi ve kurumsal etiğin oluşması için yapılan her türlü çalışmalar ve yapılan tüm sosyal sorumluluk projeleri bu kapsama dahil edilebilir.” (OÖY14)

4.5. Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda Belirtilen Hak Ve Sorumluluklarını Daha Etkili Bir Şekilde Kullanma Konusunda Geliştirilebilecek İşbirliği Modelleri İle İlgili Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci ve son alt problemi olan okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda belirtilen hak ve sorumluluklarını daha etkili

bir şekilde kullanma konusunda geliştirilebilecek işbirliği modelleri ile ilgili önerileri içeren sorular katılımcılara sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular ise Tablo 6.'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı' nda Belirtilen Hak Ve Sorumluluklarını Daha Etkili Bir Şekilde Kullanma Konusunda Geliştirilebilecek İşbirliği Modelleri İle İlgili Öneriler

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f	%
	Geliştirilebilecek İşbirliği Modelleri	Yöneticilik meslek kanununun çıkarılması	OÖY4, OÖY10, OÖY12,	3
Yöneticilerin bir araya gelerek sorunlar üzerinde görüşmeler yapılması		OÖY3, OÖY6,	2	15
Yerel yönetimlerle işbirliği yapılması		OÖY8, OÖY14	2	15
Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması		OÖY2	1	8
Eğitim hukuku danışma mercilerinin oluşturulması		OÖY4	1	8
Paylaşımçı öğretmenler		OÖY5	1	8
Yönetici eğitimleri yapılması		OÖY12	1	8
Okul öncesi eğitim için ayrı bir genel müdürlük oluşturulması		OÖY12	1	8
Başarılı uygulamaların paylaşıldığı platformların artırılması		OÖY14	1	8

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı' nda belirtilen hak ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde kullanma konusunda geliştirilebilecek işbirliği modelleri ile ilgili önerilerin 9 alt temada bir araya geldiği görülmektedir. Katılımcı önerileri incelendiğinde genel olarak katılımcıların farklı önerilerde buldukları görülmeyle birlikte yöneticilik meslek kanununun çıkarılması önerisinin en yüksek frekansla (f=3) %22 oranla birinci sırada yer aldığı görülmektedir. En yüksek ikinci frekans değerine (f=2) sahip öneriler ise yöneticilerin bir araya gelerek sorunlar üzerinde görüşmeler yapılması ve yerel yönetimlerle işbirliği yapılması önerilerinin olduğu görülmektedir. En düşük frekansa (f=1) sahip olan önerilerin ise okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, eğitim hukuku danışma mercilerinin oluşturulması, yönetici eğitimleri yapılması, okul öncesi eğitim için ayrı bir genel müdürlük oluşturulması, başarılı uygulamaların paylaşıldığı platformların artırılması önerilerinin olduğu görülmektedir. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı' nda belirtilen hak ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde kullanma konusunda geliştirilebilecek işbirliği modelleri ile ilgili önerilere ilişkin bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

“Okul öncesi mecburi eğitime alınarak olması gereken değer ve önem sağlanacaktır. Eğitimin temelini oluşturduğumuz hem eğitim alanında hem de toplum tarafından kabul edilerek yöneticilikte ki önemimiz artacak ve işlerimiz kolaylaşacaktır. Bununla beraber hak ve sorumluluklarımızı kullanabilmeniz sağlanacaktır.”(OÖY2)

“Belirli aralıklarla bakanlıkla yöneticilerin bir araya gelerek sorunlar üzerinde görüş bildirmesi, bir durum olduğunda rahatlıkla ulaşabileceği iletişimin sağlanması”(OÖY3)

“Yöneticilik meslek kanunu ile okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabulü sağlanmalıdır. Eğitime dair tüm yasal düzenlemeler tüm eğitim paydaşları tarafından en sade ve anlaşılır şekilde eğitim hukuku kapsamına alınmalıdır. Eğitim hukuku alanında gerçekleştirilecek düzenlemelerde okul yöneticilerinin görüşlerine de değer verilebilmelidir. Eğitim hukuku danışma mercileri oluşturulabilmelidir.”(OÖY4)

“Hak ve sorumlulukları daha etki bir şekilde kullanmanın yolu işbirliği bilincinden geçmektedir Biz eğitimci yöneticileri ast üst hiyerarşisine takılmadan ortak hedefe odaklanarak paylaşımcı öğretmenlerle sürekli gelişim bilincinde olmalıyız diye düşünüyorum...”(OÖY5)

“Yöneticilere göreve başlamadan önce eğitimler verilerek donatılmış şekilde görevlerine başlamaları sağlanmalıdır. Genel olarak yöneticiler herhangi bir problemle karşı karşıya kaldıktan sonra genel haklarını ve sorumluluklarını çözüm aşamasında öğrenebilmektedir. Görev öncesinde eğitilmiş, kendi hak ve sorumluluklarını bilen yöneticiler daha az problemle karşı karşıya kalacaktır. Ayrıca Okul Müdürlüğünün de bir meslek olarak kabul edilmesi, Öğretmenlik Meslek Kanunu gibi yöneticilerin hak ve sorumluluklarını koruyacak Yöneticilik Meslek kanununun da çıkarılması yararlı olacaktır.”(OÖY12)

“Öncelikli olarak okul öncesi kademesi ilköğretim kapsamından çıkarılarak ayrı bir genel müdürlük bünyesinde teşkilatlanmalı yönetmelik ve yönergeleri bu noktada ilk öğretim yönetmeliğinin içinde değil bağımsız ve alanın ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap verebilir nitelikte olarak hazırlanmalıdır.”(OÖY13)

“Merkezi yönetimle işbirliği yapılarak uygulanacak olan politikalar konusunda ortak çalışmalar yapılabilir. Yerel yönetimlerle işbirliği yapılarak okul alt yapısı ve eğitim faaliyetleri konusunda daha sağlıklı adımlar atılabilir. Sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, veliler gibi paydaşlarla proje ve çalışma grupları oluşturulabilir. Başarılı uygulamaların ve mesleki gelişim fırsatlarının paylaşıldığı platformlar attırılabilir.”(OÖY14)

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, çalışmanın amacı doğrultusunda tüm katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, elde edilen bulgulara ilişkin alan yazın incelemesi sonucunda oluşan tartışmalara ve tüm sonuç ve tartışmalara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Tartışma ve sonuçlar araştırmanın alt problemleri kapsamında 5 bölümde incelenmiştir.

Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa Göre Sahip Oldukları Mesleki Haklar, Mali Haklar, Korunma Hakları ve Sosyal Hakların Kullanımı Sırasında Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi yöneticileri 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre sahip oldukları mesleki haklar, mali haklar, korunma hakları ve sosyal hakların kullanımını sırasında karşılaştıkları problemleri, mali hakların yetersizliği, yüksek lisans yapan yöneticilerin ek ders ücretlerini artırımlı alamaması, görev çeşitliliğinin ve iş yükünün fazla olması, öğretmenevlerinden öncelikli olarak yararlanamama, yöneticiliğin meslek olmaması nedeniyle yer değiştirme zorlukları, yurtiçi ve yurt dışı eğitim olanaklarının yetersizliği, kesintisiz eğitim ve ders saatleri uzunluğundan kaynaklanan sorunlar, izinlerin kullanılamaması, velilerin haksız şikayetleri görüşleri ile ifade etmiştir. Araştırma konusuyla

ilgili alanyazında katılımcılar tarafından ifade edilen sorunlara benzer nitelikte çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Karaman Kepenekçi ve Taşkın (2017) okul yöneticiliğinin ikinci bir görev olarak verilmesinden ötürü yöneticilerin ek ders ayrıcalığında ders yüklerinin olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir alan olduğu varsayımıyla okul yöneticilerinin yöneticiliğin bir meslek olması ve gelirlerinde mali düzenlemeler yapılması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin haklarını bilmeleri ve kendilerine tanınan hakları kullanmalarının artması ve yaşanan problem durumlarının azalmasında okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilmesi büyük ölçüde önem arz etmektedir (Sadıkoğlu, 2019).

Araştırmaya katılan okul öncesi yöneticileri yaşanan problemlere çözüm önerisi olarak mali hakların iyileştirilmesi, Yöneticilik Meslek Kanunu'nun çıkması, nitelikli hizmetiçi eğitimlerin artırılması, öğrenci başına düşen personel sayısının iyileştirilmesi, korunma haklarıyla ilgili ciddi düzenlemelerin yapılması, öğretmenevi sayılarının artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında oldukça fazla sorumluluk isteyen okul öncesi yöneticiliğinde Yöneticilik Meslek Kanunu çıkarılması ile yaşanan problem durumlarının azalacağı ve nitelikli hizmetiçi eğitimlerle yöneticilerin haklarının ve sorumlulukların daha fazla bilincinde olacağı söylenebilir. Hak ve sorumluluk bilincinde olan ve mesleklerini yerine getirirken kolaylık tanınması amacıyla kendilerine haklar tanımlanan okul yöneticilerinin kendilerine tanınan bu hakların ihtiyaç dâhilinde düzenlenmesi ve iyileştirilmesi sonucunda problem durumlarının azalıp eğitim de verimliliğin artacağı söylenebilir.

Okul Öncesi Yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı'na Göre Sahip Oldukları Hakların Kullanımı Sırasında Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi yöneticileri Milli Eğitim Mevzuatı'na göre sahip oldukları hakların kullanımı sırasında karşılaştıkları problemleri hizmetiçi eğitimlerin yetersizliği, yurtdışı eğitim olanaklarının çok az ve sınava tabi olması, eğitimlerin çalışma saatleriyle çakışması, lojman sayısının yetersizliği, yöneticiliğin kariyer olarak görünmemesi, kariyer basamaklarında liyakat temelli bir model uygulanmaması, lisansüstü eğitimlerin kariyere etkisi olmaması görüşleri ile dile getirmektedir. Alanyazın incelemelerinde Gümüş (2012), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin göreve başlarken mesleği öğrenebilecekleri profesyonel bir eğitime tabi tutulmadıkları, yöneticilerin de diğer tüm öğretmenlerin katıldıkları kurs ve seminerlerle mesleki gelişimlerine katkı sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yurt dışında eğitim hakkını kullanabilmek için verilen kontenjanın sınırlı olduğu, zorlu sınavlara tabi tutulduğu, belirli meslek dallarında uzmanlık yapmış olunması gerektiği, belirli bir yaş sınırı olması gibi kriterler vardır. (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017)

Katılımcıların yaşanan problemlere çözüm önerisi olarak yönetici eğitimlerinin artırılması, yöneticiliği cazip hale getirmek, yöneticilik meslek kanunu çıkarılması, kariyer basamaklarında mülakatın kaldırılması, lojmanlarda oturma süresi belirlenmesi, konut edinebilme için fon oluşturulması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul yöneticiliğinde, yöneticiliğin meslek olarak kabul edilmesinin birçok problem durumunu çözeceği, yöneticiliği daha cazip hale getireceği ve verilen programlı ve spesifik eğitimlerle daha nitelikli yöneticiler yetişeceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu Ve Milli Eğitim Mevzuatı İle Sahip Oldukları Eğitim Öğretim Etkinlikleri Sorumlulukları, Okul Geliştirme Sorumlulukları, Mali Sorumluluklar, Öğrenci Ve Personel İşleri Sorumlulukları, Fiziksel Ortam Ve Çevre İlişkileri Sorumlulukları Ve Sorumlulukların Yerine Getirilmesinde Karşılaşılan Problemler Ve Çözüm Önerileri Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu Ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları, okul geliştirme sorumlulukları, mali sorumluluklar, öğrenci ve personel işleri sorumlulukları, fiziksel ortam ve çevre ilişkileri sorumlulukları ve sorumlulukların yerine getirilmesinde fiziksel alanların yetersizliği, maddi yetersizlikler, personel yetersizliği, mali konularda mevzuatın çok olması, sorumlulukların yetkilerden fazla olması, güvenlik desteği olmaması, denetim mevzuatının eksikliği, mali iş yükünün fazla olması, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması gibi problemlerle karşılaştıkları görülmektedir.

Keşenççi (2004) araştırmasında mevzuatta okul yöneticilerinin sorumluluklarının daha çok olduğu, yetkilerinin ve haklarının daha az olduğu, kendilerine yasal yetki verilmediği için alınan kararları ve yaptırımları uygulamada problem yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Yakut (2006), araştırmasında milli eğitim bakanlığının okullara daha fazla ve düzenli kaynak aktarımı yapması gerektiğini, böylece okul yöneticilerinin okula kaynak bulmaya ayıracağı zamanı ve enerjiyi eğitim öğretimin geliştirilmesine ayırabileceğini belirtmektedir. Topsakal (2018), eğitim mevzuatı üzerine yaptığı çalışmada; mevzuatın normlar hiyerarşisine uymayan maddelerinin düzenlenmesi, mevzuat dilinin daha anlaşılır olması için edebiyat akademisyenleriyle işbirliği yapılması ve mevzuatı kullanan tüm paydaşların görüşlerinin alınarak mevzuatın oluşturulması önerilerinde bulunmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi yöneticileri bu problem durumlarına çözüm olarak maddi destek sağlanması, yöneticilerin yetkilerinin artırılması, fiziksel ortamların iyileştirilmesi, yardımcı personel atanması, mali mevzuatın sadeleştirilmesi, okul bina projelerinin uygun planlanması, öğrenci sayılarının düşürülmesi önerilerini sunmuşlardır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin mali konularda mevzuatın çok teferruatlı olması ve mali iş yükünün çokluğu nedeniyle eğitim öğretimin geliştirilmesine ayırdıkları zamanın kısıtlandığı görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerine verilen yetkilerin sınırlı olması nedeniyle sorumlulukları yerine getirme konusunda zorlandıkları görülmektedir. Okul binalarının fiziksel olarak çocuklara yetersiz geldiği yaşanan bir diğer önemli problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi yöneticilerinin mali konularda mevzuatın çok teferruatlı olması ve mali iş yükünün çokluğu nedeniyle eğitim öğretimin geliştirilmesine ayırdıkları zamanın kısıtlandığı görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerine verilen yetkilerin sınırlı olması nedeniyle sorumlulukları yerine getirme konusunda zorlandıkları görülmektedir. Okul binalarının fiziksel olarak çocuklara yetersiz geldiği yaşanan bir diğer önemli problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda Yer Almayan Ancak Okul Öncesi Yöneticilerinin Hak Ve Sorumlulukları Kapsamında Olduğu Düşünülen Konu Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda yer almayan ancak okul öncesi yöneticilerinin hak ve sorumlulukları kapsamında olduğu düşünülen konulara ilişkin katılımcı görüşleri yöneticilerin yetkilerinin ve haklarının artırılması, yöneticiliğin meslek olması, okul öncesi yöneticileri için maddi iyileştirme, erken emeklilik ve yıpranma payı, yöneticilik kontenjanının artırılması şeklindedir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Arabacı, Şanlı ve Altun (2015), araştırmalarında, okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmemesinin yöneticilerin görevlerini yerine getirirken kaygı taşımalarına ve kendilerini değersiz hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedir.

Koç (2015), araştırmasında okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken sorumluluklarının yetkilerine oranla çok daha fazla olduğu ve sorumlulukları yerine getirmek için verilen yetkilerin yetersiz olduğu bulgularına yer vermiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin hakları kapsamında mali haklarına düzenlemeler getirilmesi, sorumluluk ve yetki dengesinin kurulması ve en önemlisi yöneticiliğin meslek olarak kabul edilmesinin yönetimdeki birçok aksaklığı ve problemi giderebileceği görülmektedir.

Okul Öncesi Yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Ve Milli Eğitim Mevzuatı' nda Belirtilen Hak Ve Sorumluluklarını Daha Etkili Bir Şekilde Kullanma Konusunda Geliştirilebilecek İşbirliği Modelleri İle İlgili Önerileri Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda belirtilen hak ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde kullanma konusunda geliştirilebilecek işbirliği modelleri ile ilgili yöneticilik meslek kanununun çıkarılması, yöneticilerin bir araya gelerek sorunlar üzerinde görüşmeler yapılması, yerel yönetimlerle işbirliği yapılması, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, eğitim hukuku danışma mercilerinin oluşturulması, paylaşımcı öğretiler, yönetici eğitimleri yapılması, okul öncesi eğitim için ayrı bir genel müdürlük oluşturulması, başarılı uygulamaların paylaşıldığı platformların artırılması gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Sildir ve Akın'ın (2017) araştırma bulgularında yer alan okul öncesi eğitimin daha kaliteli ve verimli olması için gelişmeyi destekleyici politikalar geliştirilmesini, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, devletin eğitime daha fazla maddi kaynak ayırması şeklindeki önerileri araştırma sonucunda ulaşılan bulguları destekler niteliktedir. Özcan, Ş., & Bakioğlu, A. (2010), araştırmasında okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitimler almasının mesleki performansını belli bir oranda artırmakla birlikte, performans artıran unsurlar araştırıldığında bu oranın küçük kaldığı bulgularına yer vermiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının okul öncesi yöneticilerinin yaşadıkları sorunları daha fazla ön plana çıkmasını ve bu problem durumlarının çözümüne devlet tarafından daha fazla önem verilmesini sağlayacağı görüşüne ulaşılabılır. Ayrıca araştırma kapsamında katılımcı okul yöneticilerinin genel olarak sorunların dinlendiği ve çözüm önerilerine dayalı işbirliği modellerinin geliştirilmesi gerektiği görüşünde hemfikir oldukları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin yasal hak ve sorumlulukları kapsamında yaşadıkları birçok problemi çözebilecek ve yöneticilerin sorumluluk alanlarını netleştirecek olan yöneticilik meslek kanunu çıkarılmalıdır.

Okul öncesi kurumlarında yöneticilerin üzerinde bulunan mali iş yükünün azaltılması için mali işlerle ilgilenen, alanlarında yetiştirilmiş memurların istihdam edilmesi sağlanmalı ve mali işlere yönelik mevzuat maddelerinin sadeleştirilmesi gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin çalışma saatleri ve sorumluluk genişliği göz önüne alınarak mali konularda iyileştirme yapılmalıdır.

Eğitim öğretime yeterince enerji ve zaman ayrılabilmesi için okul yöneticilerine yüklenen sorumluluklar azaltılmalı ve bu sorumlulukları uygularken yaşanan problemleri en aza indirmek için yetkilerin artırılması gerekmektedir.

Okul yöneticilerine mevzuat kapsamında tanımlanan hak ve sorumlulukların revize edilmesi, bu revize çalışması öncesinde görevde olan okul yöneticilerinden de fikir alınması ve yapılan akademik çalışmaların sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir.

Okul yöneticilerine mesleki anlamda kendilerini geliştirebileceği, nitelikli eğitim alabileceği fırsatlar sunulmalıdır ve eğitimlere daha aktif katılabilmeleri için çalışma saatleri esnetilmelidir.

Okulöncesi kurumlarının sorunlarının çözülebilmesi ve yönetim alanında yaşanan problemlerin çözülebilmesi için okul öncesi genel müdürlüğünün ayrı bir birim olarak kurulması gerekmektedir.

Okul öncesi yöneticilerinin iş yoğunlukları nedeniyle yıllık izin kullanamamaları ve eğitim döneminde ki uzun çalışma saatleri göz önüne alınarak çalışma saatleri esnetilmelidir.

Okul yöneticilerine yönelik MEB bünyesinde “hukuk danışma birimleri” oluşturulmalı ve okul yöneticilerinin mevzuat kapsamındaki haklarının kullanımında ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde yaşadıkları problem durumlarında çözüme yönelik yardım sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akyüz, E. (2020). *Çocuk Hukuku*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Akyüz, E. (1981). *Eğitim hukuku ders notu* (1. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Bertelli, A. M. & Lynn, L. E. (2003). Managerial Responsibility. *Public Administration Review*. 63 (3), 259-268.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H. (2006). *Organizasyon ve yönetim* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Cereci, C. (2016). Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Memurları Kanunu. (1965). *T.C. Resmi Gazete*, 12056, 14 Temmuz 1965.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (1. Baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gözübüyük, Ş. (1993). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gümüş, E. (2012). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri ilköğretim kurumları müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin karşılaştırılmasına yönelik nitel bir araştırma (Erzurum ili ve Michigan Eyaleti örneği) (Doktora tezi.) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Günday, M. (2012). *İdare hukuku* (1. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi* (5. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku* (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(6), 159-174.

- Koç, Y. (2015). *Kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin hukuksal yetkilerini kullanımına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Marşap, A. (2000). *Yönetmelik, yeni bin yılın özgüncü açılım ve politikaları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30455, 21 Haziran 2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2017). *T.C. Resmi Gazete*, 30182, 16 Ağustos 2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları, Öğretmen Lokalleri ve Sosyal Tesisler Yönetmeliği. (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 2579, 27 Aralık 2005.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II*. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Okçu, D. (2007). Eğitim hakkı ve tarihsel gelişimi. *Yüzüncü yıl üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 45-59.
- Özcan, Ş., & Bakioğlu, A. (2010). Bir Meta Analitik Etki Analizi: Okul Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Almalarının Göreve Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 201-212.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Edt. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Sadıkoglu, (2019). İ. Okul müdürlerinin mevzuata göre sahip oldukları hak ve sorumluluklara ilişkin ayrıntıların incelenmesi (Yüksek Lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sildir, E., & Akın, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 134-165
- Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu. (2006). *T.C. Resmi Gazete*. 5510, 31 Mayıs 2006.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Türkiye Cumhuriyeti Emekli Sandığı Kanunu. (1949). *T.C. Resmi Gazete*, 5434, 8 Haziran 1949.
- Topsakal, C. (2018). Türk eğitim mevzuatı üzerine genel bir değerlendirme. Karaman Kepenekçi, Y. ve Taşkın, P. (Ed.) *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan Akademisyenlikte 50 yıl çocuk hakları eğitim hukuku vatandaşlık eğitimi içinde* (370-380). Ankara: Pegem A Akademi.
- Türk Dil Kurumu (2006). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yakut, G. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri (İzmir ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU****DEĞERLENDİRME RAPORU**

Toplantı Tarihi :17/04/2024
Toplantı K. Sayısı : 2024/147

Yüksek Lisans Öğrencisi Fatma GÜRLÜK'ün "Okul Öncesi Yöneticilerinin Mevzuatta Belirtilen Hak ve Sorumluluklarına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli proje çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan

OKUL ÖNCESİ YÖNETİCİLERİNİN MEVZUATTA BELİRTİLEN HAK VE SORUMLULUKLARINA İLİŞKİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ ÜZERİNE GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcı,

Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı ,Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı'nda yürüttüğüm proje çalışmam için yapılmaktadır. Aşağıda sunulan görüşme soruları “ Okul Öncesi Yöneticilerinin Mevzuatta Belirtilen Hak Ve Sorumluluklarına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri” ni belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliği açısından görüşlerinizin en az 3-4 cümle olması önemlidir. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Fatma

GÜRLÜK

1. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre sahip oldukları Mesleki Haklar, Mali Haklar, Korunma Hakları ve Sosyal Hakların;

a) Kullanımı sırasında karşılaştığınız problem durumları nelerdir?

.....
.....
.....

b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....

2. Okul öncesi yöneticilerinin Milli Eğitim Mevzuatı' na göre sahip oldukları Eğitim Alma Hakkı, Kariyer Hakkı, Hizmetiçinde Yetiştirilme Hakkı, Yurtiçi ve Dışında Yetiştirilme Hakkı ve Konut Edinme Haklarının;

a) Kullanımı sırasında karşılaştığınız problem durumları nelerdir?

.....
.....
.....

b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....

3. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları, okul geliştirme sorumlulukları, mali sorumluluklar, öğrenci ve personel işleri sorumlulukları, fiziksel ortam ve çevre ilişkileri sorumluluklarını ;

a) Yerine getirirken karşılaştığınız problem durumları nelerdir?

.....
.....
.....

b) Bu problem durumlarına çözüm önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....

4. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda yer almayan ancak okul öncesi yöneticilerinin hak ve sorumlulukları kapsamında olduğunu düşündüğünüz konular nelerdir?

.....
.....
.....

5. Okul öncesi yöneticilerinin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı'nda belirtilen hak ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde kullanma konusunda nasıl bir işbirliği modeli geliştirilebilir?Önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....

Principals' Practices in Technology Integration for a Quality School

Lulzim Drini^{5*}

Abstract: This study investigates the successful practices of principals in primary and lower secondary schools regarding the integration of technology for a quality school of the 21st century, in the school institutions of the municipality of Prizren. This research study examines and describes the correlation between the current state of technology integration in schools, and addresses principal methods and strategies in successfully integrating technology for instructional purposes. Also, the research focuses on principals providing recommendations to supervisors and higher education institutions to strongly support good school practices in the implementation of technology in teaching and learning. The research method for this study includes a quantitative and qualitative approach. The research was conducted in the municipality of Prizren in the Republic of Kosovo and the respondents for this study were principals, teachers, and students of primary and secondary schools. For data collection, questionnaires were designed with closed questions, where the answers to the questions are evaluated with the Likert scale. In addition to questionnaires, observation with a checklist was used in data collection. In the end, interviews were conducted with principals, teachers, and school students. The results of this research show that this study proves our understanding of the importance of technology for a quality school and its impact on principals, teachers, and students. The conclusions and implications of this study have served to understand the role of the principal in facilitating and supporting strategies in the integration of technology for a quality school of the 21st century.

Keywords: *Principal, teaching and learning, quality school, technology.*

To cite this article: Drini, L. (2024) **Principals' Practices in Technology Integration for a Quality School**. Kosovo Educational Research Journal, 5(2), 53-87.

⁵ Preschool Institute, Prizren, Kosovo

*Corresponding author: lulzimdrini@gmail.com

Introduction

Today, school systems expect principals to serve not only as managers but also as leaders in instructional practices. This leadership is crucial for learning processes and essential for equipping modern students with the knowledge and skills needed to thrive in today's society and become productive citizens of the 21st century. Traditionally, principals were primarily managers, but the distinction between leader and manager is significant; a leader in a school crafts a vision for change and can effectively plan and implement that change.

Modern principals must embody both roles, understanding the importance of fostering a supportive school culture and guiding the change process. As leaders in the 21st century, principals must also play a key role in integrating technology, which is vital for helping teachers create optimal learning environments for students.

To prepare students to be competitive in an ever-evolving job market, it is crucial that school principals in the municipality of Prizren fully implement practices and processes that support the development and use of 21st-century technology skills in educational institutions. This 21st-century approach to teaching and learning applies constructive skills related to technology integration, problem-solving, and innovation.

This research primarily focuses on the pivotal role of principals in integrating technology to ensure quality education. Key responsibilities include: creating a vision and setting goals for technology integration in the school; supporting the use of technology within the school; participating in professional development activities centered on technology and its integration into student learning; providing professional development opportunities for teachers; and allocating resources to support the use of technology.

This research study aims to examine and describe the correlation between the current state of technology use and its integration in schools, as well as the leading methods and strategies for technology integration. It will explore leadership models that promote a shift in teaching pedagogy, using technology not just to support the existing curriculum but as a catalyst for change. The study will investigate how principals support the learning and teaching process and the successful strategies they employ for technology integration. Additionally, it will assess the changes that occur in schools as a result of this leadership and integration of technology.

This research will examine the practices and behaviors of principals in several elementary and junior high schools regarding the implementation and development of technology resources in school facilities. It aims to gain insight into how principals can effectively support the adoption and development of 21st-century technology. Additionally, the study will assess the challenges principals face in implementing technology use and practices. Recommendations will be made to head office supervisors and higher

education institutions on how best to support principals in integrating technology into schools. The findings from this research are crucial for school principals in enhancing their technology leadership to support local and state initiatives for technology integration, ultimately improving student achievement outcomes.

Technological integration in the schools of Prizren is supported by the Ministry of Education and the Municipal Directorate of Education where programs led by the government and NGOs aimed at integrating technology in education have been compiled, or if specific schools have adopted specific educational technologies. The existing infrastructure in Prizren schools has the availability of computers, internet access, some schools have interactive whiteboards or other digital tools.

However, there are differences between schools in rural and urban areas of Prizren, where the lack of technology cabinets is highlighted in rural areas. Also, there are gaps in the teacher's professional development. Educators are adequately trained to use and integrate technology effectively in their teaching, but there are some older teachers who have difficulty using technology. On the other hand, the Kosovo curriculum framework supports the effective use of technology, and there are no barriers to the inclusion of technology in lesson plans or educational activities.

The importance of this study clearly identifies these challenges, findings can inform targeted interventions and resource allocation to address the most pressing issues. Research may reveal successful strategies and best practices used in other regions or contexts that could be adapted to Prizren. Providing evidence-based recommendations for effective practices can help educators and policymakers implement proven approaches while increasing technology integration.

21st century skills refer to a set of competencies that are considered essential for success in today's increasingly complex and interconnected world. These skills go beyond traditional academic knowledge and include a range of skills necessary for students to thrive in modern workplaces and societies. The skills typically involved are critical thinking, creativity, collaboration, communication, digital literacy, problem solving and adaptability. These skills are intended to prepare students for future challenges and opportunities, fostering their ability to navigate and contribute effectively in a rapidly changing world.

Quality schools are educational institutions that effectively provide a high standard of education and create a positive learning environment conducive to student success. They are characterized by their ability to meet and exceed educational standards and promote holistic development. Indicators of quality schools often include well-trained and motivated teachers, adequate resources and infrastructure, a rigorous and relevant curriculum, student-centered approaches to learning, strong leadership, and a positive school climate. The goal is to ensure that all students receive a meaningful and effective education that prepares them for academic, personal, and professional success.

Problem Identification

Our schools are not preparing students for this dynamic world. When we ask about preparing students for the 21st century, this means ensuring that students gain communication skills, problem-solving skills from everyday life, and reading comprehension to prepare themselves for a global market. The research will follow the connection of this leadership with the experiences of implementing methods and strategies of technology integration, as they relate to school reform efforts for its integration as a tool and a learning strategy. This paper explores principals' perceptions and their abilities to lead schools toward capacity-building reform in technology integration. Therefore, the practices of school principals should always be in support of the integration of technology in the learning processes, which is always being advanced. Principals are not ready to implement structural or programmatic changes in the context or work environments of teachers that are developed in an instructional manner.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to investigate the practices of primary and lower secondary school principals in the municipality of Prizren, Republic of Kosovo, regarding the implementation and use of 21st-century technology to ensure quality education. Additionally, this research aims to examine and describe the correlation between the current state of technology integration in schools and the principals' methods and strategies for successfully integrating technology for instructional purposes. The problem that is researched is the perceptions of leaders capable of leading the school with the integration of technology with reforms towards a quality school. The research will follow the relationship of this leadership to staff development around technology use, leaders' current role in the system, and experiences implementing its integration methods and strategies as they relate to school reform efforts to integrate technology. as a tool and a teaching strategy of the 21st century. The final goal of this research is for principals to provide recommendations to supervisors, and institutions of higher education to strongly support good practices of schools, in the implementation of technology for quality education in the 21st century.

Research Questions

1. What are principals' practices for the successful integration of technology in schools?
2. What are the specific challenges faced by principals during their practices around the integration of technology in schools?
3. What are the attitudes of school principals in the municipality of Prizren to promote the integration of technology in teaching and learning for a quality education?

Research Hypotheses

Hypothesis 1: School principals in the municipality of Prizren have good practices, where their actions support the perceptions of teachers and students about the successful implementation of technology in schools.

Hypothesis 2: The principals of schools, in order to promote the integration of technology in the municipality of Prizren, have positive attitudes and that it affects the improvement of quality in schools.

Literature Review

The late 20th century saw the rise of constructivist influences in education and rapid advancements in technology, which had tentative implications for teaching and learning. Although we are well into the 21st century, terms like 21st-century learning, 21st-century skills, 21st-century literature, and 21st-century culture continue to coexist and are often used interchangeably in discussions about learning in the digital age (Brown, 2013). Recently, there has been talk about 21st-century schools, whose goal is to learn different strategies, that contribute to the advancement of students' learning, in a dynamic world (Mattheis et al., 2012). To act and learn effectively, children need to develop a variety of skills. Students enjoy understanding how things work and participating in hands-on activities. It appears that there is an increasing general acceptance of technological competence (Schwiebert, 2010). The knowledge, skills and abilities that must be developed by students to succeed in the 21st century require that the curriculum of Kosovo be enriched. Principals and teachers are at the center of the implementation of new curricula, especially through professional training of school-based staff (GIZ, 2013). According to Clark & Lyons (2004), the learning process involves two distinct types of memory: working memory and long-term memory. Working memory serves as the hub for active mental processing, including learning, where new information is initially stored. Visual and auditory inputs are assimilated to construct a coherent concept. This concept is then integrated with existing knowledge stored in long-term memory (Clark & Lyons, 2004). The authors also criticize outdated educational approaches where students, living in the 21st century, are still learning in 20th-century environments (Jacobsen, 2010). Dewey said that, "Education is not only preparation for life, but education is life itself (Thomas, 2005). Researchers say "there is a need for a transformation in pedagogy, in other words, there is a need to design engaged, authentic, complex, and discipline-based learning that results in deep learning experiences with action-oriented goals. and to meet the needs of today's students" (Lee et al., 2013). The article of Hattie & Yates (2021) discusses the importance of professional development in helping teachers effectively integrate technology into their teaching. It provides recommendations for designing and implementing successful training programs (Hattie & Yates, 2021).

Integrating technology according to Woodbridge (2004), means technology is a learning tool, using it in an integrative model that presents a learning strategy and is a tool for delivering content to students (Woodbridge, 2004). Skills necessary for 21st-century learning emphasize competencies such as critical thinking, problem-solving, communication effectiveness, collaboration, creativity, and innovation (Yemothy, 2015). Today's students are preparing for a technology-rich future that requires 21st-century learning skills (Newbill & Baum, 2013). Fullan (2006) states that the possibility of change in weak

schools or schools facing challenging conditions depends on the leadership styles applied by school leaders to strengthen partnerships with the school community (Fullan, 2006). Leaders must engage in building the capacity of teachers and their leadership skills, they must consider parents and the school community as part of the solution, not the problem. Hence, it is suggested that educational institutions implement a unified electronic system across all schools to facilitate integration with third-party partners. According to the study's results, respondents affirmed that this system was effective and enhanced the management of school documentation processes (Orhani et al., 2023). The paper of Darling-Hammond et al. (2021) the relationship between technology integration and educational quality, offering evidence on how technology can enhance student outcomes and overall school performance (Darling-Hammond et al., 2021).

Polizzi (2011) highlights five stages that can be distinguished within the innovation decision-making process at the individual level: (1) knowledge of the innovation; (2) attitude towards innovation; (3) the decision to approve or reject innovations; (4) implementation of the innovation and (5) confirmation of use (Polizzi, 2011). Shortly before the end of his administration, President Clinton approved the second national technology plan, this time to evaluate the effectiveness of its use initiatives (Trotter, 2007). Principals' principles are to develop a vision and use it to develop a supportive learning community. The school as an environment is primarily a combination of the school's vision, staff, and resources (Machado & Chung, 2015). According to May's (2003) research, principals aged between 31 and 40, with 6 to 10 years of experience, reported that technology enhanced their effectiveness as leaders. The study measured this by assessing whether specific technologies, such as email, Word processing, and Internet access, contributed to their capabilities as principals. Conversely, directors over the age of 51 and with more than 11 years of experience perceived technology as having less influence on their effectiveness (May, 2003). Fusarelli (2008) found that principals need training in the principles of applied research, strategic planning, and evaluation to use student and school data (Fusarelli, 2008). In a report published by the Partnership for 21st Century Skills entitled "21st Century Knowledge and Skills" in Teacher Preparation, Greenhill (2010) proposes that teachers can enhance learning for all students by integrating technology to support academic content, implementing standards-based instruction, employing diverse teaching approaches, providing social mentoring, and adapting student assessment strategies (Greenhill, 2010).

Studies on principals' implementation of technology indicate that the effectiveness of school quality improvement initiatives is frequently shaped by the actions of the principal. Rogers (2007) found that the positive perceptions of principals during the implementation of the project "Lead the Way Curriculum" technology has positively influenced the enthusiasm and motivation of students to learn (Rogers, 2007). Student motivation is a constant problem in our schools and although the principal may not have clear solutions, there may be some strategies to help teachers. Motivation is generally defined as an internal condition that initiates behaviour, arouses interests, and creates the desire to achieve a

goal. Teachers are always looking to see what motivates their students. Motivation is the key to successful student achievement as well as fostering lifelong learning. Reluctance to learn must be transformed into a desire to learn. Integrating technology can be a useful motivator for any student. Technology has positive effects on student motivation. Since students are responding positively to and being motivated by technology, principals must make a conscious effort to create conditions, with the opportunities available to them.

In Waterman's (2009) study on principals' utilization of technology, it was found that school leaders considered it crucial to incorporate technology into both short-term and long-term goals outlined in the school's development plan to enhance the quality of education (Waterman, 2009). School principals must not only be informed about technology but must also make decisions about the use of technology in their schools. Many schools have principals who are knowledgeable in the use of technology, but they are failing to effectively integrate technology. When school principals make it clear that technology is important, their subordinates are much more likely to pay attention to how technology can improve teaching and learning.

Pasquerilla (2008) investigated the impact of technology use by principals and that technology is a tool for performing their daily tasks and accessing student data (Pasquerilla, 2008). The use of technology is increasing day by day, we all depend on technology and are using technology to perform specific tasks while working. Today we have various technologies in development, which affect our lives in different ways. Technology is being implemented in almost every aspect of our lives even during school leadership and management.

The review of Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2022), discusses various strategies for integrating technology in K-12 education, including leadership practices, professional development, and curriculum integration. It provides insights into successful approaches and common challenges (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2022).

Leithwood & Riehl (2003) outlined five conclusions regarding school leadership practices. The primary conclusion emphasized that school leadership exerts the greatest influence on student learning outcomes, following the impacts of teaching quality and curriculum effectiveness. The second conclusion was that different leadership styles enabled principals to identify transformational, learning, moral, and participative models of leadership. Thirdly, effective leadership practices in schools involve setting clear directions and providing professional development opportunities for teachers. Fourthly, school leaders must establish a framework of practices that meet various accountability measures. And finally, they identified the importance of school leaders taking proactive measures to support the education of diverse groups of students (Leithwood & Riehl, 2003). Given the essential role of the curriculum in achieving quality learning and given the essential role that determines to a large extent whether education is inclusive, it therefore has an important role in ensuring that provision is equal. Schools must provide

exemplary leadership to students. Good leadership can positively influence school culture, which fosters a sense of professional community, rooted in the shared norms, values, beliefs, and assumptions of school staff, which contribute to a significant positive impact on the quality of teaching and learning. The professional development of teachers includes a very wide range of topics, where they will expand their knowledge in the field of teaching subjects, training for specialized teaching techniques, learning new technological skills, conducting research, and obtaining certificates. The school principal must account for the school's financial resources and make it clear how the resources will be used for student success. To do this, the director can show the allocation of resources in the school and how many funds are allocated by the municipal directorate. Principals must analyze the levels of students during learning, which are represented in each heterogeneous group, where they must create environments for each type of talent displayed by their students.

Principals also reported the convenience of having a Student Information System that allows them to contact parents about academic concerns they have about students. A major advantage of such a system is the principal's ability to respond to parents' concerns more quickly, rather than putting callers on hold while they track down information. In addition, principals reported that they were able to have more access to their colleagues outside their school to understand current issues and problems, where technology had helped school personnel to collaborate more efficiently (Haughey, 2006). Principals play a crucial role in aligning technology with instructional practices. They are responsible not only for facilitating ongoing collaboration with teachers regarding technology integration but also for ensuring it is a focus during professional development sessions. Recent studies have indicated that when principals provide this type of leadership and prioritize staff development in technology integration, positive outcomes are observed.

Staples, Pagach & Himes (2005), in their case study of three urban elementary schools, discovered that integrating technology more closely with the curriculum reduces barriers to its adoption (Staples et al., 2005). Directors cannot create a cohesive plan. In addition, many teachers mistakenly believe that any technology is good technology. This means that, sometimes, the introduction of technology can be a barrier in itself. In other words, the free use of technology can be a hindrance and can be a barrier to student achievement.

The research of the authors Zhao & Frank. (2023) shows that this article explores how transformative leadership practices can support effective technology integration in schools. It emphasizes the role of principals in facilitating change and creating a technology-rich learning environment (Zhao & Frank, 2023).

Students cannot derive benefits from technology unless their teachers possess adequate knowledge and proficiency in its use (Johnston, 2012). While educators acknowledge the potential instructional advantages of digital resources and technology, many seek guidance on effectively and meaningfully

incorporating suitable technology into teaching and learning. Through leadership initiatives, educators can serve as catalysts for change by supporting, encouraging, assisting, and facilitating the integration of technologies into daily educational practices. Principals, drawing on their experiences with new technologies, can play a crucial role in helping teachers recognize the significance of integrating information technologies into the curriculum and designing relevant learning opportunities for students.

Both principals and teachers lack a clear and strong understanding of how technology integration relates to leadership roles. They are unaware of how technology can facilitate meaningful learning and foster critical thinking effectively (Malik, 2015). Teachers are currently utilizing technology based on their individual skills and capabilities, often without formal training. The approach to integrating technology lacks organization and a specific strategy. There is a need for a structured plan involving the principal to enhance the incorporation of technology into pedagogical practices, engaging all stakeholders in the process.

The systematic review of McLeod & Shepherd (2023) focuses on the principal's role in leading technology integration efforts, highlighting effective practices and leadership strategies that contribute to successful technology implementation (McLeod & Shepherd, 2023). Best practices in technology integration emphasize that an optimal learning environment involves actively engaged student learning and authentic performance assessments using various methods of expression (Kozloski, 2006). Principals can achieve success in effectively implementing information technology in schools by actively advocating for it, offering relevant professional development, and supporting their staff through the change process. Leadership is crucial in driving successful school reform. While principals historically focused on managing information and resources, today they are expected to oversee daily school operations while prioritizing student learning, improving school standards, making data-driven decisions, and leading efforts to restructure educational practices.

One of the successful practices that should be implemented in the school is the integration of technology TSSA Collaborative (2010) shows what the principal should do (TSSA, 2010). The school should organize a series of professional development sessions that cover both familiar and new technologies. They should select technology tools that can be easily integrated into teaching and learning across all grade levels. Whenever possible, teachers should demonstrate these technologies to their colleagues. The focus should be on practical experiences within specific fields, subjects, or interdisciplinary teams, showcasing how technology applies to specific lessons or activities. Providing examples of student work using technology in various classroom tasks can also be helpful. Recording meetings allows teachers to review them later, and shifting from a demonstration-based approach to an iterative one can enhance learning. Additionally, inviting different teachers to showcase technology usage helps all educators become leaders in its adoption. These strategies aim to reduce resistance to technology and promote ongoing skill development among teachers. It's also important to recognize and highlight teachers who successfully integrate technology in the school.

Research across various educational studies consistently indicates that principals in schools where technology is integrated have a more favorable attitude toward its impact on education compared to principals in schools where technology is not utilized (Baylor & Ritchie, 2002). Additionally, they observed that principals who actively endorse their teachers and foster a collaborative school culture facilitate effective technological innovation. It is also acknowledged that principals who possess leadership skills to initiate and address the educational challenges posed by technological advancements in teaching and learning can impact the use of technology positively, leading to improved learning outcomes in schools. Promoting technology integration in classrooms, devising a strategic plan, articulating a clear vision, and recognizing teachers who strive to incorporate technology and share leadership responsibilities are recognized as significant factors that influence teachers' practices.

As previously mentioned, technology can engage students in the 21st-century curriculum. Unfortunately, if principals do not appreciate its usefulness and model, it in their daily practices, the possibility of its integration may be limited it falls the youth of Kosovo are incorporating technology into their daily lives on a large scale. If we are not able to capture that learning tool, then we are not meeting the needs of the quality schools of the 21st century. The literature review indicated that more research is needed on this topic. This research, focusing on principals' best practices toward school technology integration, will provide valuable data to determine how close we are to meeting the promise of technology integration.

Methodology

Research Design

The research method for this study includes a quantitative and qualitative approach that incorporates a mixed approach. This research flow was used because it best supports the study of the population and allows for effective data collection. The mixed methods approach enabled analysis of the extent to which principals implemented practices that support their role as leaders in technology integration and how they have adapted to the implementation and integration of new technology in their schools. The quantitative approach was used to compare the previous experiences and attitudes of teachers and students during technology integration. This approach is used to provide principals with the tools necessary to anticipate the appropriate level of technology background while supporting a higher level of technology integration for a quality education. The qualitative approach emphasizes content analysis of school principals' practices integrating technology for a quality 21st-century school, which allows patterns or themes to emerge from the data collected without specifying prerequisites. The purpose of the qualitative research for this study was to create results that are understandable and reliable, enabling them to help improve existing practices.

Sample

The research was conducted in the municipality of Prizren and the participants for this study are the principals, teachers, and students of primary and lower secondary schools in the municipality of Prizren in the Republic of Kosovo, representing the population. The population of principals in the municipality of Prizren is 51, the population of teachers working in lower secondary schools is 1867 and the population of students from grades VI-IX is 10244. While only 5 public schools will be selected as a sample, which of them are 3 urban and 2 rural schools in the municipality of Prizren. The selection of the sample will be purposive, where the reason for the selection of the purposive sample is the aspect of the practical experiences of some principals and the technological tools that the schools have. The research sample is represented by 5 directors, 78 teachers, and 117 students of primary and lower secondary schools in the municipality of Prizren in the Republic of Kosovo.

Data Collection

In this part of the paper, we will reflect on the procedure followed for the compilation of notes in schools using questionnaires, observation lists, and interviews. Descriptive field notes represent research efforts to objectively reflect the details of what happens in the school, and in our case how technology is integrated in the school. The design of the requirements for questionnaires, checklists, and interviews was mainly based on the research questions and hypotheses, thus fully complying with the final goal of the topic, that of clearly and realistically reflecting the practices of principals in the integration of technology for a quality school of the 21st century. The time period that the data was collected is the 2021/2022 school year. The questionnaires were personally administered by me and the interviews were conducted face to face. For the collection of data, structured questionnaires were designed that were compiled with closed questions, where the answers to the questions will be measured with the Likert scale. In addition to questionnaires, observation with a checklist was used in data collection, which served to investigate the state of schools where technology is integrated. In the end, interviews were conducted with school principals who will narrate their practices regarding the integration of technology for a quality school of the 21st century, as well as interviews with teachers and students who will show the role of technology integration in teaching and learning, where the director's support in facilitating and supporting this process will be taken into account. Before the collection of data from the measuring instruments of the research, the permission and consent of the director of the Municipal Directorate of Education in Prizren was requested, and after receiving his authorization, the research was carried out in the respective schools. In addition to the permission of the director of the DKA, permission was also requested from the principals of the schools to carry out the research with the teachers and students of that school. With the authorization of the school principals, the research instruments were distributed to teachers and students.

Analyzing of Data

Quantitative data in this study have been used to generalize findings about the overall use of technology, while qualitative data have generalized insights gleaned from specific cases of surveyed principals' practices. The first phase involved collecting quantitative data through structured questionnaires distributed to all principals across five school districts. Following this, the second phase employed a mixed methods approach, incorporating qualitative data collected via interviews, observation notes, and documents provided by participants in five selected schools. These qualitative inputs were used to complement and enrich the quantitative findings from the first phase. Data were categorized descriptively and analyzed for emerging themes, with subsequent iterations refining the analysis through alignment of participants' responses with identified categories and themes. This iterative process facilitated a comprehensive exploration and synthesis of data, ultimately serving to address research questions and validate hypotheses. Analysis was conducted using Microsoft Excel, and the study's findings will conclude with recommendations aimed at enhancing technology integration in educational institutions to improve overall school quality. Descriptive statistics were used for the quantitative data and the answers were drawn according to the Likert scale.

Qualitative data collected from questionnaires and interviews of principals, teachers and students, and from the observation list, were to examine how leadership through technology contributes to the development of a quality 21st century school. This approach involves an interpretative and holistic perspective on the subject matter, thus broadening the relevance and applicability of this research to other principals. Qualitative descriptive data aim to add depth, detail, and nuanced understanding to the findings of qualitative research. These data will contribute to answering research questions and validating hypotheses. Through content analysis and data coding, the study identified school principals' experiences, attitudes, and the role of school leadership in integrating technology. The process of qualitative data analysis was done through content analysis, coding and categorization. Where the reliability of the qualitative findings was through questions posed to teachers and students. From these results we were able to draw conclusions about the similarity of the answers from the directors. Qualitative findings were categorized based on positive, neutral, and negative attitudes towards technology integration.

Findings/Results

Statistical Analysis of Principals' Results from Questionnaires

The representation of the responsible principals in the research was carefully selected in the most equal gender selection, where 3 principals and 2 principals were selected from a total of 5 schools. From the data collected from the questionnaires and interviews, two principals and two principals have positive attitudes towards the integration of technology in the school, while only one principal has neutral

attitudes, and none of the respondents have negative attitudes about the integration of technology in the school. The results of this research show that the principals' perceptions of the integration of technology in the school, even according to gender, see technology as important in teaching and learning. Analysis of the demographic data collected from the results identified a mean age of 49 years. Where up to 40 years we have not had any principals, from 40-50 years old we have had two principals, the second of whom has resulted in positive attitudes towards the integration of technology in the school, from 51-60 years old we have also had three principals, of which two had positive attitudes about the integration of technology, while one had a neutral attitude about its integration in the school. Directors see the importance of using technology for data sharing and management as a resource for administrative work. This shows that the principals have a positive approach to the integration of technology in the school and are using the technology themselves. In this way, directors, despite their age, are becoming leaders in the use of technology, whether they realize it or not. Also, the principals stated that the role of educational technology will be more effective if sufficient technological equipment is provided in schools. To analyze the impact of work experience on the successful integration of technology in the school, from the analysis of questionnaires and interviews we obtained these results. The work experience of the directors varied from 2 years to 15 years. Most of the principals with less work experience had more positive responses about the integration of technology in the school, but one of the principals with eight years of work had a neutral attitude toward the integration of technology in the school. This can influence the leadership that principals when implementing technology in their schools result in positive implications and major preparation programs that consider addressing leadership with technology to be better prepared to implement effective technology in their schools. This can increase the motivation of those newly elected principals and lead to better implementation of technology in the school.

Table 1. Principals' Results from the Questionnaires - Section Two

<i>No.</i>	<i>Question</i>	<i>yes</i>	<i>no</i>
1	Do you use technology for tasks related to school management (budget, planning, meetings, etc.)?	5	0
2	Do you communicate via the Internet with teachers (email, announcements on the website, etc.)?	4	1
3	Do you communicate via the Internet with your parents?	3	2
4	Do you use technological networks (including social networks) to support leadership and/or professional development?	5	0

5	Do you use social media to disseminate information about your school?	3	2
6	Does your school have a medium-term plan for innovation?	5	0
7	Does your school have an action plan for teachers in professional development for technology?	5	0
8	Does your school have funding to support teachers in professional development for technology?	1	4
9	Does your school review its technology plan at least once a year?	5	0
10	Does your school have a comprehensive plan for installing and updating software?	1	4
11	Do you know the potential of new technologies and their meaningful implementation?	3	2
12	Do you think staff are responding favorably to improving teaching and learning by integrating technology?	5	0
13	Does the age of teachers affect the use of advanced technology?	4	1
14	Do you think technology saves time and increases productivity?	5	0
15	Do you think you are a more successful director if you use technology?	4	1

The results from the research and the responses of the principals from the second section have been important to know that the use of technology affects the tasks related to school management. The question "Do you use technology for tasks related to school management (budget, planning, meetings, etc.)?" to which the respondents answered that everyone uses technology. This is a good indicator to let us understand that the use of technology saves time and increases productivity. However, only three out of five directors recognize the potential of new technologies and their meaningful implementation. We can see from the results that only some principals claim that they use the Internet and social networks to communicate with teachers, students, and parents. Communication is usually the key to any problem we encounter in schools and so these results are always something that is being sought to do a better job. But, as can be seen from the results, the directors use email more for the distribution of information.

Likewise, one participant shared a challenge about not using the Internet to facilitate communication. In general, participants describe that schools are at an early stage of using technologies for communication between teachers, students, and parents.

Professional development opportunities were frequently characterized as occasions for collaboration, learning about new technologies, and customizing teacher knowledge. According to the findings in the Table, a significant majority of principals reported having a structured action plan in place for teachers' professional development in technology. One shortcoming we notice is that only one principal allocates funds, while four others do not allocate funds to support teachers in professional development for technology. However, one advantage that this research shows is that all principals claim that the school has a medium-term plan for innovation and reviews the technology plan at least once every year. Also, all principals feel that staff are responding favorably to improving teaching and learning by integrating technology. The assessment standards emphasize the need for leaders to engage in an ongoing assessment of technology use in the school. From the responses of the principals to the question of how much they observe teachers during the learning process in the integration of technology, we see that principals sometimes do a continuous assessment, which is necessary to assess the lack of knowledge for the successful use of technology by teachers. And finally, we can say that the results are proving that about 80% of the principals affirm that technology should be integrated for successful school leadership.

A descriptive analysis was conducted for each section, where the results for this section were used to identify the overall level of technology integration in schools. The descriptive results of the second section are presented in the following table:

Table 2. Statistical Analysis of Principals' Results From Questionnaires - Section 2

Description	yes	no
Average	3.87	1.13
Mode	5	0
Median	4	1
Standard Deviation	1.41	1.41
Kurtosis	0.38	0.38
Skewness	-1.15	1.15
Correlation	1	-1

From the table above, we notice a favouring of principals' practices in the integration of technology in the school with an average of 3.87, while with an average of 1.13, it is against principals who think that technology does not affect the teaching and learning process. Also, we notice that the mode is 5 which is the value set that appeared most often for its use. The median for the use of technology by directors

is 4 to 1, which shows that this indicator is important and should serve as a reason for the orientation of its integration.

The results from the statistics of Kurtosis values are 0.38, which is between -3 and 3, where they show that there are no extreme values and that the distribution is normal. Whereas, the statistical results from Skewness are -1.15, i.e. they are negative, for the statements of the directors in the use of technology, while 1.15 states that the use of technology does not affect the quality of the school. This shows that we have a distribution that skews to the left, so we say that principals have successful practices in using technology for a quality school. The correlation, which ranges from -1 to 1, signifies that the relationship between technology integration and teaching and learning can be described by a linear equation. This suggests that many schools are actively utilizing technology.

Descriptive analysis for the principal's role in the technology integration section, where the results for this section were used to look at the impact of the principal's leadership role on its integration in the school. The descriptive results of the third section are presented in the following table:

Table 3. Descriptive Analysis of Principals' Results from Questionnaires - Section 3

Description	Always	Frequently	Ever	Rarely	Never
Average	2.15	1.70	0.95	0.15	0.05
Standard error	0.34	0.20	0.18	0.07	0.17
Mode	1	2	0	0	0
Median	2	2	1	0	0
Standard Deviation	1.49	0.88	0.81	0.32	0.73
Kurtosis	-1.01	-0.25	-1.41	6.51	13.89
Skewness	0.37	-0.36	0.20	2.79	3.66
Correlation	1	-0.65	-0.75	-0.22	-0.34
Percent	43.00	34.00	19.00	3.00	1.00

Referring to the results from the above, it can be seen that the average is 2.15 always, 1.70 often, 0.95 sometimes, 0.15 rarely, and 0.05 never, which indicates satisfactory results and that the improvement of areas is intended, including the role of the director of technology integration, the report general director-teacher, technology support, and student motivation. The standard deviation results are 1.49 for always and 0.88 for often, where this indicates that the density of principals' practices in technology integration shifts towards the answers, always and often use technology. A standard deviation of 0.88 in principals' responses indicates that there is enough variation to earn higher scores for a quality school. The results from the statistics of Kurtosis values are between -3 and 3 for positive attitudes, where they show that

there are no extreme values and that the distribution is normal, while over 6.51 are for negative attitudes that show the extreme value and that the distribution is not normal. Whereas, the correlation results are between the interval -1 and 1, which indicates that a linear equation describes the relationship between the director's role and technology integration. Also, to verify the strength of the relationship between the variables of the principal's role and the integration of technology in the school, the values obtained from the descriptive results of Table 4 were used, resulting in 43% of principals always and 34% of principals often having positive attitudes about by making technology a part of education.

Teachers' Results from the Questionnaires

Teachers' results from the questionnaires - Section 2: Integrating technology into teaching are presented in the table below:

Table 4. Teachers' Results from Questionnaires - Section 2

Section 2	yes	no
Teachers integrate technology into teaching	79.1%	20.9%

Present the results obtained from the table, from which they result a percentage of about 79.1% those teachers use technology in the learning process, while a small percentage of 20.9% do not use it. This shows that they are replacing the traditional method when explaining the lesson and giving information. Also, successful integration of technology is occurring across the curriculum to meet the curriculum competencies for technology, and the results are showing the deepening and enhancement of the learning process through technology. Teacher results from the questionnaires - Section 3: Principal's collaboration with teachers in technology integration are presented in the table below:

Table 5. Teachers' Results from Questionnaires - Section 3

Section 3	Always	Frequently	Ever	Rarely	Never
The principal collaborates with teachers in the integration of technology	18.55%	31.28%	23.85%	18.29%	8.03%

To verify if there is a relationship between the principal's cooperation with teachers in technology integration, we can refer to the results from Table. The results show that 18.55% of principals always cooperate with teachers in technology integration, 31.28% of principals cooperate often, 23.85% of principals sometimes collaborate, 18.29% of principals rarely collaborate, and a small percentage of teachers 8.03% state that principals never collaborate with teachers on technology integration. The

findings indicate a weak correlation with collaboration, which is essential for effectively integrating technology in the classroom. A thorough examination of current research highlights a notable gap in this particular area. Teachers' results from the questionnaires - Section 4: Use of technology in learning are presented in the table below:

Table 6. Teachers' Results from Questionnaires - Section 4

Section 4	yes	no
The use of technology in learning	75.04%	24.96%

Based on the results of the questionnaires from section 4, we see the impact of technology on learning resulting in 75.04%, where teachers affirming the impact of technology on the motivation and interest of students in lessons, while 24.96% think that technology hurts learning. This proves that the research highlighted that the use of technology in the learning process contributes to the development of student's knowledge.

Students' Results from Questionnaires

Student results from the questionnaires - Section 2: Use of technology in learning are presented in the table below:

Table 7. Students' Results from Questionnaires - Section 2

Section 2	yes	no
Students use technology to learn	64.22%	35.78%

To present the differences between the students' use of technology for learning and the infrastructure of technology equipment, the results of the questionnaires from section 2 were used to rank the data according to the levels that 64.22% of the students claimed to use technology for learning and the school has conditions for the development of learning with technology, while 35.78% denied this. In one of the students' answers, it should be noted that the use of technology affects the increase in results, 107 students affirmed, while only 10 of them denied this. This tells us that current and future principals must prepare to become leaders for 21st-century schools.

Student results from the questionnaires - Section 3: Technology Integration are presented in the table below:

Table 8. Students' Results from Questionnaires - Section 3

Section 3	Always	Frequently	Ever	Rarely	Never
------------------	---------------	-------------------	-------------	---------------	--------------

Students integrate technology at school and home for learning purposes	16.18%	24.11%	22.56%	25.24%	11.91%
---	--------	--------	--------	--------	--------

To calculate the size of the effect that students integrate technology for learning purposes, we based on the results of the table which shows that 16.18% of students always integrate technology at school and home for learning purposes, 24.11% integrate it often, 22.56 % ever integrate, 25.24% rarely integrate and 11.91% do not integrate technology. This gives us to understand that it is a satisfactory result, because every time it is not even necessary that the teaching content be developed with technology. Also, an important fact that was noticed in the students' responses was that 82 students declared that they use technology for communication. This model facilitates student-teacher connectivity through sharing professional content, resources, and systems aimed at enhancing learning and personalizing educational experiences. Online communication holds promise for boosting educational efficiency by accelerating learning rates and utilizing learning opportunities beyond traditional school hours. Moreover, students' proficiency in essential technology skills has shown a positive correlation with teachers' capacity to integrate technology and their methods for fostering critical thinking.

Statistical Analysis of the Results from the Observation List

Table 9. Results from the Watch List

No.	Request	Motrat Qiriazi	Mustafa Bakiu	Abdyl Frashëri	Heronjtë e Lumës	Mushnikova
1	Computer cabinet	NO	YES	YES	YES	YES
2	Computers in the cabinet	NO	15	25	1	25
3	Computers in the classroom	NO	NO	YES	NO	NO
4	Laptop for teachers	32	5	YES	6	NO
5	Cabinet projectors	NO	1	YES	1	1
6	Projectors in the classroom	16	25	YES	NO	NO
7	Internet in the cabinet	NO	YES	YES	YES	YES
8	Internet in the classroom	NO	PARTIALLY	NO	NO	NO

9	Wireless at school	YES	YES	YES	YES	YES
10	Printer for teachers	YES	YES	YES	YES	YES
11	Digital camera	YES	NO	YES	NO	NO
12	Smart boards in the cabinet	NO	NO	NO	NO	NO
13	Smart boards in the classroom	NO	NO	NO	NO	NO
14	Tablet for teachers	YES	NO	20	NO	NO
15	Tablet for students	YES	NO	NO	NO	NO
16	The ratio of teachers compared to computers	2:1	2:2	2:1	2:1	1:1
17	How many of the teachers use the computer?	50%	50%	60%	70%	70%
18	The ratio of students compared to computers	23:1	15:1	21:1	13:1	4:1
19	Does your school have a technology coordinator?	YES	YES	YES	NO	YES
20	Does your school have a website/social media page?	NO	NO	YES	NO	NO
21	nx information management system?	YES	NO	YES	YES	YES
22	Does your school have an e-library?	NO	NO	NO	NO	NO
23	Does your school offer e-learning?	NO	NO	NO	NO	NO

In numerous schools, the principal sets up technology infrastructure for students; nevertheless, despite technological advancements, implementation remains a significant hurdle. Schools and principals nationwide grapple with adapting to the evolving role of teachers, finding a balance between flexible, personalized educational models and current demands. Moreover, they face a cultural challenge in shifting entrenched teaching practices. Despite the massive investments that many school systems are making, the evidence in this research from the watch list is that they are not giving enough importance to equipping schools with technology. In the researched schools, there is a lag in supplying students with technology, where from the results of table 10 we are noticing that our schools have a lack of computers in the cabinets, as well as in the classrooms, lack of access to the Internet, smart boards, tablets for teachers only two schools out of a total of 5 have and tablets for students only one school has with a small number of them.

More and more, contemporary schools are moving to provide students with a personal computer, laptop, or tablet. Meanwhile, the results of Table 10 show an unsatisfactory ratio of students compared to computers, where the ratio starts from 4 to 1 and goes up to 23 with 1 computer for every student. However, the ratio of teachers compared to computers is something better, where this ratio is almost 2 to 1 computer for every teacher. From the observation list it is shown that in two schools half of the teachers use technology, one school about 60%, while in the other two schools, they use a larger percentage about 70%. Something important that is being observed from the watch list is that the schools have digital cameras and printers for teachers. Four schools have a website / social networking site and an ICT coordinator, while one does not, however, the schools have a student information management system. The potential of technology in schools' hinges largely on infrastructure, yet many schools still lack electronic libraries and do not provide internet-based distance learning.

In general, the expectation is that equipping students with technological devices will aid in achieving various goals, such as empowering students to engage in more intricate and creative tasks through the use of applications, digital tools, and the Internet.

Principals' Results from Interviews

The second data collection method that was used in this research to explore principals' practices in successfully integrating technology for a quality school is an in-depth interview process. The results from this type of summative data serve the purpose of providing insights and examples of successful strategies and tools used to implement technology integration at the leadership level. We present some of the findings of this research for each school separately.

#1. The principal of the "Motrat Qiriazi" School - Prizren

According to the findings from the interview during his 8-year career as a school director, he has a neutral attitude about the aspects of technology integration in the school. However, he has completed ECDL training and uses a computer and laptop regularly. The director says that the teachers are trained

in the use of technology and that the support of the teachers for professional development and training in the field of technology has been according to the needs of the teachers' requests. However, he thinks that technology is useful in learning and has a positive effect on student achievement. As for the role of facilitating, supporting, and leading innovation to improve teaching and learning by integrating technology, he says he has maximum support. Although the principal's expertise in technology was limited, he saw the value of technology and felt that the use of technology by teachers should be promoted. He mentioned several cases of teachers he has observed who integrate technology through various strategies in their classroom activities and are surprised at how engaged the students are in the lessons.

#2. The Principal of the School "Mustafa Bakiu" - Prizren

After analyzing the interview of the school principal, with a 2-year work experience, it was found that the principal has successful practices in the integration of technology in the school. This can also be proven by the demography of the school, which was a priority for the integration of technology. Additionally, during the principal's interview, she stated that she considered herself a technology leader in her school. She stated that she has completed ECDL training and that she uses her computer, laptop, smartphone, and projector. It shows that most teachers have completed ECDL training and can use it in the teaching process. She says that technology in our school is used to communicate with other institutions, whereas email communication is used to collaborate with the community. When asked what obstacles you have in the integration of technology in your school, she reasoned that the obstacle is the age of the teachers, but she never mentioned their expectations. Instead, she only talked about how she led her school by modeling the use of technology in meetings. But, she mentioned, that to facilitate the integration of technology, she uses motivation and consultation, as a positive influence in the advancement of teaching and learning. Another issue that highlights the different perceptions of the principal is that she has a vision for technology in general and that her priority is that in addition to the classrooms that are supplied with projectors, she now intends to equip each classroom with a laptop. Finally, from her perspective, it is emphasized that the issue was in a vision of how technology can be used to help students succeed and good practice in the integration of technology, where she refers to the engagement of students in the learning process.

#3. The Principal of the School "Abdyl Frashëri" - Prizren

Findings from the interview with the one-term principal in the role of school manager indicated that she has a positive attitude toward technology integration and would like to see technology used more widely in her school. She has completed 7 ECDL training modules and for her profession, as a leader, she uses a computer, laptop, and tablet. She claims that technology in her school is used in administrative work, communication, teaching, presentations, publications, etc. The director stated that all the teachers are trained and that they use it during the lessons in the presentation of the teaching units. In other words,

the school principal uses methods and strategies to facilitate the integration of technology in the school by monitoring and collaborating with the Student Council, the Teacher Council, and the community in general. As the director of the school has commented, they have no obstacles in the integration of technology, because the school has been implementing the curriculum for 5 years and the technological competencies are fully fulfilled. The director also describes her role in improving teaching and learning by looking at the needs and demands of the 21st century, supporting morals, and in the development and professional training based on the school. She thinks that technology does not have a negative impact, and she explains the positive impact on the overall success of students, especially the success in the achievement test. In the end, she showed the goals for the future regarding the integration of technology in the school, which envisages that the school should be equipped with the most advanced technology such as smart boards, always adapting to the times and demands of the 21st century.

#4. The Principal of the School "Heronjtë e Lumës" - Vermica / Prizren

From the interview, it was observed that the school principal with initial experience in school leadership has a positive attitude towards the integration of new technology for a quality school. This is justified in the expectation that he feels that he has a big role in using technology in the school as effectively as possible. The director describes the ECDL training and the KTA program in the mathematics-informatics direction, which has benefited from the knowledge in the technology direction, and therefore now has excellent skills in its practical application in administrative management work. Also, he has understood the role of technology that has a positive impact and he is always supportive of teachers' professional development initiatives in the field of technology and offers assistance by submitting training requests to DKA in this field. As the school principal has commented, I would like us to have every kind of opportunity in our school, but, unfortunately, the infrastructure for the integration of technology is missing. However, teachers encourage students to use technology in their projects but note that the advanced age of teachers is affecting their training in the use of technology. The director reflects on his experience by emphasizing continuous collaboration with teachers and students in cultivating and improving the learning process by integrating technology, where he thinks there are high values in learning through technology because students are advanced in the use of technology and are prepared for the global market of work. Given the importance of curriculum implementation in the realization of ICT competencies, the principal measures the progress of digital competencies in collaboration with technology teachers and describes the school's current innovation/project that is being assisted by technology, where the school's internal assessment is being carried out for the five areas of quality.

#5. The Principal of the School "Mushnikova" - Mushnikovë / Prizren

The school is located in a rural district with a consolidated school district with a small number of teachers and students and a poor infrastructure. Therefore, the interview with the director of this school with great experience in management and leadership of this school for about 15 years, emphasizes the perceptions he has about the integration of technology in the school. Like all the other directors chosen for this research, this one has completed ECDL training and uses a computer, laptop, and projector. The director indicates that not all teachers are trained in the use of technology and that we are being forced to send them to training by providing technological equipment. The director says that technology has value in raising the quality of teaching and learning, he also emphasizes that it has a positive impact because we can access information more easily. One of the obstacles that the director emphasizes in the integration of technology in the school is the lack of budget. Whereas, the principal's priorities were to create the best possible educational environment that prepares students to become computer-literate learners and productive citizens through a diverse platform, effective teaching, and continuous training in the field of technology.

Teachers' Results from the Interviews

The general belief of teachers regarding the value of integrating technology in teaching is also positive. Moreover, the findings from the interviews give a large number of teachers who stated that technology in the learning process can convert teacher-centered teaching approaches to student-centered teaching approaches. During their responses, the teachers expressed that technology affects the concretization of abstract notions, completion of the lesson, and higher student achievement. Also, teachers reflect on their experiences of integrating technology into learning using the spelling dictionary, during activities to present PowerPoint projects, quizzes, lesson planning, and the use of computer programs. They utilized supplemental technology that was part of the curriculum competencies by taking advantage of technology. Teachers guide their students in ways in which they use technology in homework, and research projects that play a motivating role and influence student achievement. The teachers pointed out the significant role of the director in the integration of technology in the teaching process, to equip the classes with smart boards, but they emphasize that only the support of the director is not enough, but the support from the higher levels is also needed. The teachers indicate that the steps taken by the principal are that the principal supplies the school with technological equipment, sends teachers to professional development and training for technology, and that the decision-making bodies play an important role in the learning processes by improving and facilitating these processes. They listed evidence of the director's dedication to supporting the improvement of the school's conditions for the integration of technology, noting that he has made ICT cabinets, and supplied the school with laptops, projectors, printers and photocopiers. A high degree of interviewees evaluated the principal individually and stated that creating conditions for the integration of technology in the teaching process was a principal priority of principals. From the teachers' interview, they generally think that a quality school cannot be imagined without the integration of technology and think that it will affect the improvement

of PISA results. According to the teachers, we understand that a good and quality school of the 21st century cannot be imagined without the integration of technology and that it is a pedagogical tool of contemporary teaching.

Students' Results from the Interviews

Interviews with students were conducted to gain first-hand knowledge of how the principal and teachers are supporting the learning process through the use of technology within the school. A trend analysis will follow to identify the similarities, as well as the differences between the answers of the principal, respectively of the teachers. All responses from principal and teacher surveys are documented, so we are presenting students' opinions about principals' practices in school technology integration.

The interviews conducted with students resulted in almost what the principals expressed during the interview, but there were also surprises. The students think that in addition to the support of the director with the supply of computers and laptops, they demand that the school be equipped with more advanced cabinets, also the director is creating better conditions, which motivates the students for the lessons. Also, teachers guide students to solve tasks using technology and develop projects in different subjects. They are using the projector and laptop to present the learning content and with their use, the lesson is becoming more interesting and all the students are paying attention to the presented topic. Likewise, the students also counted the advantages of technology in learning, where they showed the perception that through technology, they learn more about technology, understand concepts more easily, for research, to create ideas about the processing of topics in Hamer, etc. They are also using social networks to communicate with friends for learning purposes, this shows that students are capable of using new technology and hope that better conditions will be created in today's schools that try to integrate technology. the latest in teaching curricula.

Answers to Research Questions

The overarching focus and the first question of this research "What are the principals' practices for the successful integration of technology in schools?" aims to identify the leadership role of the school principal in the successful integration of technology. To answer this question were examined the results from the questionnaires, interviews, and the observation list showing the general levels of the high-performance principles selected for the leadership dimensions in the context of its integration of the principal's role in fostering effective student relationships toward technology use, developing and supporting teachers for professional development and training in the field of technology, and visionary leadership of the introduction of new technology into the learning process. We can say that the results prove that about 80% of principals affirm that for leadership to be effective, technology must be integrated into the school and that they believe they can teach successful practices to others.

To gauge the impact principals encounter in technology integration, the second research question was posed: "What specific challenges do principals encounter in their practices regarding the integration of technology in schools?" This inquiry aims to understand significant shifts in school leadership practices and ongoing challenges in enhancing educational quality, where principals are increasingly seen as pivotal figures in advancing teaching and learning through technology integration. Participants in both questionnaires and interviews were prompted to reflect on the principal's role in planning, implementing, and supporting improvements associated with technological integration in schools. One of the challenges highlighted by principals in the study results is that schools are in the early stages of using technology for communication among teachers, students, and parents. In summary, based on my visits to all schools and observations of principals using a research checklist, I observed positive collaborative efforts towards technology integration. Principals highlighted specific challenges such as budget limitations for technology infrastructure. Additionally, another challenge identified was varying levels of technology adoption among teachers based on their age and familiarity with technology in the teaching process.

The third research question "What are the attitudes of school principals in the municipality of Prizren to promote the integration of technology in teaching and learning for a quality education?" The study aims to examine principals' attitudes towards promoting technology integration in teaching and learning for high-quality education. Principals were asked to reflect on their daily practices and leadership responsibilities to assess their effectiveness in enhancing teaching and learning through technology integration. Results from questionnaires and interviews reveal that all four principals exhibit positive attitudes, with only one expressing a neutral stance towards technology integration in schools. The findings indicate that teachers are highly motivated to advance their technology skills and receive substantial support from principals. Through descriptive statistical analysis—including measures such as means, median, standard deviation, skewness, kurtosis, and Pearson's correlation—the study explores the relationship between principals' roles and their efforts to promote technology integration in schools. Ultimately, each principal views themselves as a leader in using technology to enhance teaching and improve learning for a quality education in the 21st century.

Verification of the Hypothesis

To prove hypothesis 1: "School principals in the municipality of Prizren have good practices, where their actions support the perceptions of teachers and students about the successful implementation of technology in schools" we are basing ourselves on the results of the principals' questionnaires from table of t-test (one-tailed) which results is 0.001054 and from t-test (two-tailed) which results is 0.002108. We can see that the results are smaller than the 95% confidence level coefficient, i.e. smaller than 0.05, we conclude that hypothesis 1 has been proven and we can say that school principals in the municipality of Prizren have good practices, where their actions support the teachers' and students' perceptions of the successful implementation of technology at school.

Whereas, to prove hypothesis 2: "The principals of schools to promote the integration of technology in the municipality of Prizren have positive attitudes and that it affects the improvement of quality in schools" we are basing ourselves on the results of the principals' questionnaires from the t-test (with one-tailed) which turns out to be 0.001054, from the t-test (two-tailed) which turns out to be 0.002108 and from t-Stat with 3.76. From this, we conclude that hypothesis 2 has been proven and we can see that school directors to promote the integration of technology in the municipality of Prizren have positive attitudes, where the results of the t-test are smaller than the t-Stat, which shows that it affects in raising the quality in the school.

Discussion

As society increasingly embraces technology, school leaders are challenged with supporting the integration of technology into meaningful learning activities and assessing its use within their educational institutions. Discussions can begin by identifying good practices of principals who manage to successfully integrate technology in their schools for instructional purposes and become a model for other colleagues towards their vision of quality education. Also, the identification of challenges and attitudes of school principals in the municipality of Prizren to promote the integration of technology in teaching and learning for a quality education.

We can say that one of the essential practices is for principals to take an active approach to innovation, which can create an environment with great benefits for students and staff. These findings are consistent with the literature review and are just a few of the ways technology is impacting our schools. When analyzing the responses of principals who commented that technology had a positive impact on their schools, they also reported that technology had a positive impact on the role of the teacher, as a way of implementing the curriculum that was enhanced due to the presence of technology.

The results of this study provide a detailed understanding of the practices of school principals in the municipality of Prizren regarding technology integration in primary and lower secondary schools. The findings suggest that successful technology integration is closely linked to the leadership role of school principals, confirming the importance of principals in facilitating this process. This aligns with existing literature, which emphasizes the role of school leaders in driving educational change through technology (Leithwood & Riehl, 2003; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2022).

Research findings indicate that when principals assume the role of technology leaders, teachers and students tend to integrate and utilize technology more successfully. However, many school principals lack experience as new technology users and have limited training in the knowledge and skills necessary to effectively lead in technology integration. To assist teachers in integrating technology, principals must stay current with the latest technological advancements. Without this knowledge, principals may struggle to support teachers in effectively using technology in the classroom. Furthermore, principals require diverse experiences to develop an understanding of how technology can enhance instructional

practices and a range of strategies to aid teachers in integrating technology into their teaching processes. When we discussed with principals the negative impact technology has had on teachers, most of the comments focused on reluctant teachers who needed professional development to be proficient in the use of technology devices. However, most of the results from this study implied that teachers' success in integrating new strategies depended on how well they linked previous learning strategies with newly acquired ones.

The study found that principals who actively engage in technology use themselves and support their teachers in doing so tend to have more successful technology integration in their schools. This supports the findings of Baylor and Ritchie (2002), who argued that principals' positive attitudes towards technology are crucial in facilitating its adoption in schools. The principals in this study, particularly those with fewer years of experience, demonstrated a proactive approach in modeling technology use, which is consistent with the literature suggesting that younger and less experienced principals are more open to adopting new technologies (May, 2003).

Moreover, the positive attitudes of principals towards technology integration, as observed in this study, align with the conclusions of Polizzi (2011), who identified that principals' support is critical for the successful implementation of ICT in schools. The findings also echo the study by Zhao & Frank (2023), which highlighted the transformative impact of leadership on technology integration in educational settings.

Research findings indicate that principals generally hold a positive view of technology and actively use it themselves. Similarly, teachers are supportive of integrating technology into classroom activities. Consequently, principals are increasingly assuming roles as technology leaders, whether consciously or not. It is crucial for principals to take a proactive leadership stance in planning for the adoption and integration of technology within their schools. Moreover, principals' perceptions of the primary role of technology varied depending on their age and years of experience. Schools should prioritize allocating resources and offering opportunities for principals to undergo technology training. This investment can enhance their technological leadership skills and improve the overall implementation of technology across schools.

The study identified several challenges that principals face in integrating technology, including budget constraints, varying levels of technology adoption among teachers, and insufficient infrastructure in rural schools. These findings are consistent with the challenges outlined by McLeod and Shepherd (2023), who discussed the barriers to technology integration in schools, particularly in terms of infrastructure and funding.

The disparity between urban and rural schools in terms of access to technology resources is a significant issue highlighted by this study. This finding resonates with the work of Fullan (2006), who emphasized

the importance of leadership in overcoming obstacles related to resource allocation in schools facing challenging conditions.

To begin to fully appreciate the educational opportunities offered by technology, principals must highlight and encourage these innovative strategies for motivating and engaging students during the learning process. One way to transform learning by creating a 21st-century school is through the use of technology. This may include new technologies used within the classroom to help engage students in achieving curriculum competency outcomes.

Therefore, the question can be addressed to principals, how principals facilitate that process of integrating technology into more classrooms with the hope of raising student achievement? However, examining principals' perceptions of the impact of technology today has important educational implications for all principals and those programs that prepare them. It is important for educational management and leadership programs, when preparing them for a position, to understand the need for professional development of technological knowledge. If a principal does not know how to use it, as mentioned earlier in the literature review, the type of technology training has a statistically significant impact on integrating technology into the curriculum. This research has shown that the principals' perceptions of the impact of technology are positive and the other thing is that it is determined that these practices will be transferred to other schools. The principal's role in the facilitation strategy is not to solve problems personally, but to see how problems are solved. This strategy, by providing shared decision-making, may be appropriate for the implementation of technology in today's schools. Therefore, analyzing the answers of the teachers, most of them are satisfied with the cooperation of the director and his readiness for the integration of technology in the teaching process.

The study's results indicate that technology integration positively impacts teaching and learning, enhancing student engagement and improving educational outcomes. This is supported by the work of Darling-Hammond and Adamson (2021), who provided evidence on how technology can enhance student outcomes and overall school performance. Teachers in this study reported that technology facilitates a shift from teacher-centered to student-centered learning, which is consistent with the findings of Yemothy (2015) on the importance of 21st-century learning skills.

However, the study also found that older teachers are less likely to integrate technology into their teaching practices, a challenge also noted by Johnston (2012). This suggests a need for targeted professional development programs to support teachers in overcoming these barriers, as recommended by Hattie and Yates (2021).

Certainly, principals acknowledge their role in technology-integrated leadership; however, their current practice often centers on modeling technology use and facilitating staff development among teachers. Principals at all levels must comprehensively grasp the educational system components essential for leading technology integration as a pedagogical strategy and fostering its transparent integration into

teaching and learning processes. They need to embed technology into their daily personal and professional routines, effectively balancing leadership responsibilities with the implementation of a vision for technology integration. This includes maintaining consistent oversight and support for its educational use and employing reflective leadership practices to assess technology's impact and integration across various educational contexts. Principals must also champion and operationalize the idea that technology integration isn't merely a future-oriented initiative but a fundamental shift in pedagogical methods, crucial for supporting 21st-century teaching tools and practices. In summary, the study's findings contribute to a deeper understanding of how principals' evolving roles can enhance teaching and learning through effective technology integration.

The most important points of the study include the identification of challenges in the integration of technology, the influence of the practices of school leaders and the improvement of the quality of education. These findings relate closely to the research questions posed in the introduction, providing detailed and evidence-based answers. For example, the study shows that investment in teacher training and infrastructure improvement by school leaders contributes to a more successful integration of technology. The summary of results shows that these practices have a positive impact on the student experience and the quality of education, answering the research questions in a comprehensive and coherent way.

Interpretation and in-depth analysis of results connects the study findings to the broader context of technology integration in education. The results of the study help to understand the current practices and challenges in the integration of technology in schools, comparing them with the existing literature and models of technology integration. These have implications for various technology integration practices and how they help improve the quality of education.

New contributions of the study include identifying specific challenges not previously addressed, as well as providing recommendations for improved practices that can be implemented in the local context. The study reveals successful practices in other schools that are useful for our context, helps to adapt these practices to improve the integration of technology in schools. In this way, the study contributes to existing knowledge and provides valuable guidance for educators and policy makers.

The findings of this study have several implications for the future practice of school leadership. Principals must receive ongoing professional development to stay abreast of technological advancements, as their leadership is crucial in driving technology integration. As suggested by Greenhill (2010), integrating technology into educational practices requires a comprehensive approach that includes both infrastructure development and teacher training.

The study also highlights the need for equitable resource allocation to ensure that all schools, regardless of their location, have access to the necessary technology. This calls for increased investment in

educational technology, particularly in rural areas, to bridge the digital divide, as discussed by Waterman (2009).

Conclusion

Research has shown that the principal plays an important role in the integration of technology in schools. The data suggest that school climate acts as a mediator between the principal and teachers, who must adopt technology while maintaining high academic standards. Although principals recognize the importance of their role in technology leadership, most lack clarity on how to cultivate change so that technology becomes a meaningful part of teaching and learning.

The research was conducted on the practices of principals and helps to understand the influence of their ontological, epistemological and methodological beliefs. From an ontological perspective, principals' subjective attitudes can influence the use of technology, while an interpretive approach to the study provides a rich description of this phenomenon. The strength of the research lies in the examination of real-life situations and direct observations of practices in schools. At the epistemological level, gathering data from different perspectives helps build knowledge and deepens understanding of technology integration. Methodologically, the holistic approach of the study offers different perspectives and concrete experiences from continuous engagement with the studied environment and the reactions of teachers and students. From this research, we understand that most principals in schools see their role as being involved in the leadership and practice of integrating technology to achieve a quality 21st century school.

Recommendations

Higher educational institutions should verify the current state of schools in the integration of technology in the teaching process and equip schools with educational technology in a meritorious manner. Institutions train and advance directors in the integration of technology in teaching by assisting and guiding teachers and students to benefit from contemporary technology. Principals to engage in the actual functionalization of technology in their schools by collaborating with DKA and work more on different projects to benefit from local and international donations. Directors to define concrete action goals for the integration of technology through the school's vision and mission. Directors consider financing alternatives and long-term planning, maintenance and replacement of technology with costs to facilitate sustainability. Principals cultivate a comprehensive practice in the promotion and integration of new technology for a quality school of the 21st century.

Limitations

Thorough data collection and rigorous analysis have bolstered the credibility of this research's findings and its potential applicability. However, it's important to acknowledge certain limitations or drawbacks

when interpreting the research findings or contemplating their generalizability and future research implications. The study intentionally constrained the sample size and duration of data collection to align with available resources. The research is focused on the Prizren region, in three urban and two rural public schools, therefore there may be a bias in the financing of school infrastructure with technological equipment. Also, another limitation of this research could be the limited number of respondents, both principals and teachers.

Acknowledgements

I am grateful to the principals, teachers and students in the municipality of Prizren in Kosovo who participated in this research. Without their participation the research would not have been possible.

Conflict of Interest

I have no personal, financial or other interest that could, or could be seen to, influence the decisions or actions I am taking or the advice I am giving during my research for this study.

Funding

No funding involved.

References

- Baylor, L. A., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?, *Computers & Education*, 39(4), 395-414.
- Brown, B. A. (2013). *How principals cultivate technology integration and use professional learning networks* (Master's thesis, University of Calgary). University of Calgary Repository.
- Clark, R. C., & Lyons, C. (2004). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2021). The Impact of Technology Integration on Quality Education: Evidence from Recent Studies. *Journal of Educational Research*.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2022). Strategies for Effective Technology Integration in K-12 Schools: A Review. *Journal of Technology and Teacher Education*.
- Fusarelli, L. (2008). Flying (partially) blind: School leader's use of research in decision making. *Phi Delta Kappan*, 89(5), 365-368.
- GIZ. (2013). Mësimdhënia dhe të mësuarit [Teaching and learning]. Prishtina, *GIZ*, 7-15.

- Greenhill, V. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. *AACTE*, 5-19.
- Haughey, M. (2006). The impact of computers on the work of the principal: Changing discourses on talk, leadership and professionalism. *School Leadership & Management*, 26(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/13634230500492825>
- Hattie, J., & Yates, G. (2021). Assessing the Quality of Technology Integration in Schools: Frameworks and Tools. *Journal of Educational Measurement*.
- Jacobsen, M. (2010). Teaching in a participatory digital world. *Canada, Education Canada*, 50(3), 13-17.
- Johnston, M. P. (2012). School Librarians as Technology Integration Leaders: Enablers and Barriers to Leadership Enactment. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 15, 2-7.
- Kozloski, K. C. (2006). *Principal leadership for technology integration: A study of principal technology leadership* (Doctoral dissertation, Drexel University). ProQuest Dissertations Publishing.
- Lee, D., Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2013). Learner-centered instruction. In R. M. Branch, et al. (Eds.), *Encyclopedia of terminology for educational communications and technology* (pp. 177-178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6573-7_147
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *Philadelphia: [Research Brief]*. Philadelphia, PA: Temple University Laboratory for Student Success.
- Machado, L. J., & Chung, C.-J. (2015). Integrating technology: The principals' role and effect. *International Education Studies*, 8(5), 5-11. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n5p5>
- Malik, L. (2015). *The role of the principal in promoting technology integration into the pedagogical practices* (Master's thesis, [University Name]). [University Repository or Publisher].
- Matheis, C., Wildbad, L. B., & Mehmeti, S. (2012). *Zhvillimi i kapaciteteve në udhëheqjen arsimore*. Prishtinë: GIZ.
- May, S. J. (2003). The impact of technology on job effectiveness: Perceptions of highschool principals. *Dissertation Abstracts International*, 64(05A), 23.

- McLeod, S., & Shepherd, J. (2023). The Role of Principals in Leading Technology Integration: A Systematic Review. *Educational Administration Quarterly*.
- Newbill, P., & Baum, L. (2013). Design creativity. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), 17-21.
- Orhani, S., Saramati, E., & Drini, L. (2023). School administration through the school's electronic management system. *European Journal of Educational Management*, 6(1), 59-67.
<https://doi.org/10.12973/ejem.6.1.59>
- Pasquerilla, J. W. (2008). *The high school principal's perspective and role in regard to the integration of technology into the high school and how has the principal's role been impacted* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania). ProQuest Dissertations Publishing.
- Polizzi, G. (2011). Measuring School Principals' Support for ICT Integration in Palermo, Italy. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 113 - 122.
- Rogers, G. E. (2007). The perceptions of Indiana high school principals related to Project Lead The Way. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(1), 49-73.
- Schwiebert, E. L. (2010). *Technology integration in primary classrooms in Northwest Ohio*. (Doctoral dissertation, Bowling Green State University). OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.
- Staples, A., Pagach, M., & Himes, D. (2005). Rethinking the technology integration challenge: Cases from three urban elementary schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(3), 285-311.
- Trotter, A. (2007). Getting up to speed. *Education Week*, 26(30), 10-16.
- TSSA Collaborative. (2010). The principal as technology leader. In *National Education Technology Plan* (pp. 7-15). U.S. Department of Education.
- Thomas, R. M. (2005). *Comparing theories of child development* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Waterman, B. P. (2009). An exploration of principals' perceptions regarding the value of technology in the success of select high schools in the Midwest, *Aurora University*, 1-4.

Woodbridge, J. (2004). Technology integration as a transforming teaching strategy, *International Society for Technology Education, 14*.

Yemothy, N. E. (2015). Improving Educational Technology Integration in the Classroom. *Walden University*.

Zhao, Y., & Frank, K. A. (2023). Transformative Leadership in the Digital Age: Technology Integration and Change. *Educational Technology Research and Development*.