

Okul Yöneticilerinin Okul Liderliğinde Yetiştirilme ve Sorun Yaşama Seviyeleri¹

Mehmet Fatih KARACABEY*
Kıvanç BOZKUŞ**

Öz: Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin okul liderliğinde göreve başlamadan önceki yetiştirilme ve görev başındayken sorun yaşama seviyelerini belirlemektir. Yöneticilerin liderlikte yetiştirilme ve sorun yaşama seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ve ilişkinin olup olmadığı ile seviyelerin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği de belirlenmiştir. Şanlıurfa ilinde görev yapan 524 okul yöneticisinden tarama yöntemiyle elde edilen veriler çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin okul liderliğinde sorun yaşamadıklarına ve yeterince yetiştirildiklerine ilişkin algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Yöneticilerin okul liderliğinde yetiştirilme seviyeleri sorun yaşama seviyelerinden daha yüksek olmasına rağmen sorun yaşama seviyelerinin düşük olmasının yetiştirilme seviyelerinin yüksek olmasından kaynaklanmadığı belirlenmiştir. Yöneticilerin okul liderliğinde sorun yaşama ve yetiştirilme seviyelerinde cinsiyet, görev türü, öğrenim seviyesi ve bransa göre farklılık bulunmamaktadır. Şanlıurfa'daki okul yöneticilerinin neden okul liderliğinde sorun yaşamadıklarını, okul liderliğinde yeterince yetiştirildiklerini ve ilkökul yöneticilerinin neden daha yüksek seviyede yetiştirildiklerini düşündüklerinin ve yöneticilerin liderlik alanında yaşadıkları sorunlara etki eden etkenlerin yeni araştırmalarla belirlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Yöneticisi, Okul Liderliği, Okul Lideri Yetiştirme, Okul Liderliğinde Sorun Yaşama

The Levels of School Administrators' Leadership Preparation and Problem Confrontation

Abstract: The purpose of this research is to determine the levels of school administrators' pre-service leadership preparation and in-service problem confrontation in leadership. A statistically significant difference and a correlation between administrators' level of leadership preparation and problems and whether the levels differ according to the demographic characteristics are investigated. The data obtained using the survey method from 524 school administrators working in Şanlıurfa province were analyzed. School administrators perceived that they had no problems in school leadership and have been adequately prepared. It has been determined that although the levels of leadership preparation are higher than the levels of problem confrontation in leadership, the low levels of problem confrontation are not due to the high levels of leadership preparation. There is no difference in the levels of problems and preparation of administrators in school leadership by gender, type of job, level of education and branch. It is proposed that the reasons of why school administrators in Şanlıurfa are not having problems in school leadership are determined by new researches.

Keywords: School Administrator, School Leadership, School Leadership Preparation, School Leadership Problem Confrontation

Geliş Tarihi: 02.11.2019

Kabul Tarihi: 07.01.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Sivas'ta 2018 yılında düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan özet bildirinin genişletilmiş halidir.

* Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye, e-posta: mfkarcabey@harran.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1874-8733>

** Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Artvin, Türkiye, e-posta: kbozkus@artvin.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-3664>

Atf için/ To cite:

Karacabey, M. F. ve Bozkuş, K. (2020). Okul yöneticilerinin okul liderliğinde yetiştirilme ve sorun yaşama seviyeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 42-57.

Liderlik, çalışanlar ile yönetim arasında bir ilişki kurulması ve ekip ruhunun oluşturulması için günümüzde vazgeçilmez bir unsurdur. Kurumlar, liderlik özelliklerine sahip çalışanlar ile işleri yürütür ve birimler ile yönetim arasındaki koordinasyonu sağlar (Masood, Dani, Burns ve Backhouse, 2006). Liderler, kurumların hedef ve amaçlarının hayata geçirilmesi konusunda önemli bir role sahiptirler. Liderler kurumun hedefleri ile çalışanların hedeflerini aynı noktada buluşturabilme yeteneğine sahip olduklarından onların daha iyi ve istekle çalışmalarına yardımcı olmaktadır (Bolat ve Seymen, 2009). Bu sayede örgütün hedeflerinin daha kısa sürede ve daha az kaynak harcanarak gerçekleşmesi mümkün hale gelmektedir.

Liderliği bir kişilik özelliği olarak gören kuramlar mevcuttur. İnsanların liderlik özelliklerine sahip olup olmadıkları; stresle baş etme, etkili iletişim kurma, hedef koyma gibi becerilerine bağlıdır. Bu nedenle organizasyonlarda lider özelliğine sahip kişiler zamanla kendilerini belli etmektedir (Bektaş, 2016). Bu kişiler, diğerleri tarafından sevilme ve saygı uyandırmaktadırlar. İnsanlar liderlerin fikirlerine önem vermekte ve fikirlerini kolaylıkla uygulamaktadır (Hughes, Ginnet ve Curphy, 1999). Liderler diğerlerinin ve kendilerinin beceri ve hayallerini çözümlemekte ustadırlar. Bu özellikleri onlara doğru çalışma gruplarını oluşturma ve doğru kişilere doğru görevleri verme yeteneği de kazandırır (Aksoyalp, 2010; İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Böylece liderler, kişilerin verimli olmalarını sağlamaktadırlar.

Liderler içinde bulundukları örgütün başarılı olması için oldukça önem taşıyan kişilerdir. Örgütün kültürünün oluşturulması ve yerleştirilmesi, yeni personelin bu kültür ve kültürün yarattığı değerlere uyum sağlaması, personelin verimli çalışması ve yeteneklerinin keşfedilmesi gibi pek çok örgütsel süreç liderler aracılığı ile hayata geçirilmektedir (Eryeşil ve İraz, 2017). Özellikle çalışanların iş doyumuna sahip olması ve örgüte azami düzeyde fayda sağlamaya istekli olmaları konusunda liderlerin itici bir güçleri mevcuttur (Top, 2012). Liderler, örgütte birliği sağlayarak iş doyumunu artırır.

Okul liderleri için de durum farklı değildir. Öğretmenlerin kendilerini birlik içinde hissetmeleri ve özel yaşamlarında nasıl davranırlarsa davranırlar okulun değer ve kültürünü aynı bina içinde taşımaları önemlidir. Öğretmenleri, kendi öğretim biçimleri ile kuralları uyumlu hale getirmeleri ve öğrenci-devlet-veli arasında köprü kurmaları konusunda liderler teşvik etmektedir. Bu sayede liderler, örgütsel güven ve iş doyumunu ortamı oluşturmaktadırlar (Yılmaz ve Turan, 2015). Böylece çalışanlar daha verimli olabilmektedirler.

Hem yönetsel işlevlerin yerine getirilmesi hem de günümüz bilgi çağına ayak uydurabilen kurumların oluşturulabilmesi için eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Bu kişiler, öğretmenlerin güdülenmesine ve eğitim hedeflerinin belirlenmesine yardım ederler. Okul için kaynak üretilmesine ve var olan kaynakların etkin biçimde kullanılmasına katkıda bulunanlar ise yine liderlik olgusu ile yetiştirilmiş yöneticilerdir. Okul, öğrenci ve aile arasında bağ kurulması, okullarda alınan eğitim verimini en üst noktaya çıkaran faktörlerden biridir. Eğitimden alınan verimi artırmak için bu kişiler arasındaki bağın kurulmasında öğretmenlere lider vasıflı kişiler yöneticilik yapmalıdır. Bunlarla beraber, iş bölümü yapılması ve devletin okullar için oluşturduğu kurallara uyulması da liderlerin diğer eğitim görevlileri için kolaylaştırdığı eylemler arasında gelir (Cerit ve Yıldırım, 2017). Eğitim liderlerine sahip okullarda öğrenci ve öğretmenler, okulun toplam başarısı için bireysel olarak ellerinden geleni yapmaktadırlar (Serin ve Buluç, 2012). Bu durum hem kişisel doyuma ve başarıya ulaşmayı hem de kurumsal açıdan hedeflerin gerçekleştirilmesini mümkün hale getirmektedir. Bu noktada liderler çoğunlukla velilerin de sürece katılmaları için destek vermektedirler. Bu sayede okuldaki eğitim süreci, aileler tarafından evde de desteklenmektedir (Aksoyalp, 2010). Böylece ev ile okul arasında tutarlılık sağlanmış olur.

Kuşkusuz okul liderlerinin etkili olduğu tek durum velileri eğitim sürecine katmak değildir. Öğrencilerin enerjilerinin doğru aktiviteler ile değerlendirilmesine olanak tanıyan okul liderleri, okul takımları kurarak öğrencilerin spor, müzik, dans gibi etkinliklerde yer almalarını, bu aktivitelerle kişisel ve bedensel gelişimlerini desteklemelerini de sağlamaktadır. Öğrencileri takım halinde ya da bireysel olarak yarışmalara katan eğitim liderleri, onların kazanma, kaybetme ve disiplin gibi becerilerine de destek olmaktadır (Tutal, 2014). Dolayısıyla liderler, öğrencileri başarılı kılarak onları güdülemiş olurlar.

Liderliğin öğrenci başarısını etkilediği bilinmektedir. Dünya genelindeki üstün başarı gösteren ülkelere

bakıldığında, okul liderlerinin eğitimlerine önem verildiği görülmektedir (Breakspear, 2014; Döş ve Atalmış, 2016; Fındık ve Kavak, 2017; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2000). Bu noktada, dünya genelinde okul yöneticilerinin nasıl yetiştirildiğine kısaca göz atmak faydalı olabilir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde okul yöneticilerine ilişkin eğitim programları eyaletler arasında farklılık gösterir. Yine de temelde bu insanların eğitim süreçlerinde nasıl bir lider olduklarını anlamaya yönelik, yöneticilere stajlar yaptırılmaktadır. Ülke genelinde 150'den fazla okul yöneticisi, eğitim merkezi ve liderlik geliştirme akademisi mevcuttur. Bunların yanı sıra, okullarda yöneticilerin etkin ve verimli olmaya devam etmeleri için çeşitli izleme ve denetleme programları mevcuttur. Sivil toplum kuruluşları da bu izlemelerde devlete yardımcı olmaktadır.

Uluslararası eğitim göstergelerinde başarı gösteren bir diğer ülke Avusturalya'dır. Burada da ABD'deki eğitim yönetimi eğitim sistemi örnek alınmıştır. Okul yöneticileri göreve başlamadan önce staj yapmak durumundadırlar. Yöneticilerin sorumluluk bilinci, analitik düşünme, başarıya odaklanma, bilgi toplama ve sınıflandırma, kendini yönetebilme, diğerlerini etki altına alabilme gibi konularda yeteneklerini geliştirmeleri için çeşitli programlar bulunmaktadır. Yöneticilerin görev öncesi eğitim süreçleri pratik ve teorik olmak üzere iki aşamalıdır (Mok, 2002; Rigby, Slee ve Mak, 1992;). Böylece kuram ile uygulama arasında bağ kurulmuş olur.

Eğitim yönetimi konusuna önem veren bir başka ülke de İngiltere'dir. Ülkede geleneksel yönetim anlayışına yatkınlık, okul yöneticisi seçiminde deneyimli olan kişilerin tercih edilmesine neden olmaktadır. Ancak İngiltere, diğer ülkelerin eğitim politikalarını da yakından izlemektedir ve başarılı okullarda eğitim liderlerinin etkililiğinin farkındadır. Bu nedenle lider yetiştirme programları uygulanmaktadır. Okul yöneticiliği görevine genellikle dönüştürücü liderlik, eleştirel liderlik ve güçlendirici liderlik özelliklerine sahip olan kişiler seçilmektedir (Bush ve Jackson, 2002). Okul yöneticilerinin etkili birer lider olmaları istenmektedir.

Dünya genelinde eğitim konusunda önde gelen ve her yıl pek çok uluslararası öğrencinin de tercihleri arasında olan ülkelerde etkin bir okul yöneticisi yetiştirme programı mevcuttur. Liderlerin diğer örgütlerde olduğu gibi okullar için de önemli olduğu bu ülkelerin tamamında fark edilmiştir. Bu nedenle okul yöneticileri hem veli ve öğrenciler hem sivil toplum kuruluşları hem de devlet tarafından sürekli gözlem altındadırlar. Bu noktada örnek teşkil etmesi ve objektif olunması açısından Türkiye'de de liderlik ve eğitim yöneticiliği arasındaki ilişki incelenmelidir.

Türkiye'de de okul yöneticilerini yetiştirmeye yönelik çeşitli akademik programlar bulunmaktaydı ancak eğitim reformları ile bu bölümler 1997 yılında kapatıldı. Sonrasında çeşitli yüksek lisans programları başlatıldı ve bu programlarda liderlik becerisi olan, stratejik düşünebilen ve etkin yönetim becerilerine sahip olan yönetici adaylarının yetiştirilmesine çalışıldı. Fakat kanunlar gereği, bir yönetici adayının yönetici olabilmesi için halihazırda öğretmen olması gerekliliği mevcuttur ve öğretmenlik yapan kişilerin yönetici olmak için ilgili yüksek lisans programlarını bitirmelerine ilişkin bir yasal zorunluluk yoktur. Bu nedenle öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları konusunda isteklendirilmeleri önemli görülmektedir (Aydın ve Uysal, 2014; Şişman ve Turan, 2002). Çünkü Türkiye'de okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin diğer ülkelere benzer bir eğitim süreci mevcut değildir.

Türkiye'de okul yöneticilerinin seçimi nesnel ölçütlere göre yapılmamaktadır (Güçlü, Şahin, Tabak ve Sönmez, 2016; Konan, Çetin ve Yılmaz, 2017; Yolcu ve Bayram, 2015). Bu durum okul yöneticilerinin en yetenekliler arasından atanmalarını engellemektedir. Eğitim çalışanlarının seçimi liyakat esaslarına göre olmalı, gerekli eğitimlerin alınmasının ardından atamalar nesnel ölçütlere göre yapılmalıdır. Öğretmenlerin atamaları kısmen de olsa bu doğrultuda iken, okul yöneticilerinin atamaları bu doğrultudan uzaktır. Eğitim yönetimi alanında eğitim almamış öğretmenlerin nesnel olmayan ölçütlere göre belirli bir süreliğine atanmaları önemli bir sorundur. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama Yönetmeliği'nin 1993 yılında yürürlüğe girmesi ile birlikte Türkiye'de ilk defa okul yöneticileri bazı ölçütlere göre atanmaya başlamışlardır. Daha sonra çıkarılan onlarca yönetmeliğe rağmen okul yöneticilerinin atamaları liyakat ve nesnellığe göre yapılmamıştır. Öğretmenlerin eğitim almadan usta-çırak ilişkisiyle

yöneticiliği öğrenmeleri bir gelenek haline gelmiştir. Bu durumun başlıca sorumlusu, eğitimi bir araç olarak kullanmak isteyen siyasi güçlerdir. Eğitimde yapılması arzu edilen her değişiklik, merkeziyetçi yapının etkisiyle yukarıdan aşağıya doğru dayatılmış, kasıtlı olarak yetersizleştirilen okul yöneticileri tarafından sorgulanmadan uygulanmıştır. Gerçek amacından saptırılan eğitim sisteminin başarısızlığı, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar tarafından tescillenmiştir.

Dünya genelinde eğitim politikası başarılı olan pek çok ülkede, okul yöneticiliği meslek olarak ele alınmakta ve üniversitelerde ilgili programları seçen adaylar liderlik konusunda eğitime başlanmaktadır. Türkiye’de ise bu görev bir meslek değildir ve öğretmenler arasından atama ile okul yöneticileri görevlendirilmektedir (Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015). Bu ayrım çeşitli ülkelerde görev yapan eğitim yöneticilerinin karşılaştığı stratejik geliştirme, eylem planları, performans ölçümü, bütçe, işe alma ve mesleki geliştirme gibi konularda yaşadıkları sorunların birçoğunun da farklılık göstermesine neden olmaktadır (Cemaloğlu, 2002; Şimşek, 2002). Türkiye’de okul yöneticiliğinin meslek olarak görülmemesi çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Türkiye’de okul yöneticilerinin doğrudan yönetim bilimini öğrenerek yetiştirilmemeleri, göreve başladıklarında ciddi bir uyum problemi yaşamalarına neden olmaktadır. Her örgütte yeni bir göreve uyum sağlamak süre gerektirirken bu durum yöneticilik olduğunda daha da uzun sürmektedir ve bu dönemde okulun çeşitli alanlarda başarısının düşme ihtimali de hayli yüksektir. Arabacı ve arkadaşları tarafından 2015 yılında yapılan bir çalışmada, göreve yeni başlayan yöneticilerin, kendilerine yardımcı olacak bir kaynak bulamadıklarına ilişkin sorunlar tespit edilmiştir. Yöneticiler kendilerini okul, devlet, öğretmenler ve sendikalar arasında sıkışmış hissetmektedirler ve bunlarla ilişkileri düzenleme konusunda vakit kaybetmektedirler (Arabacı ve diğerleri, 2015). Okul yöneticilerinin karşılaştığı tek sorun kaynak eksikliği ya da öğretmen-okul-devlet arasında kalmışlık değildir. Liderlik konusunda eğitim alamayan okul yöneticilerinin yakındığı konular arasında öğretmenlerin örgütsel yapıyı bilmemesi, görev bilincinde olmamaları, derse giriş saatlerine riayet etmemeleri gibi konulara yoğunlaşmaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Bu problemlerin çoğu, liderlik vasfına sahip bir yöneticinin çözüme ulaştırabileceği sorunlardır.

Etkin liderlik için eğitim almak önemlidir. Demirtaş ve Özer’in 2014 yılında yaptıkları araştırmada, meslek içi eğitimler olmasına karşın ülkemizde eğitim yönetiminin çok sınırlı bir alanda uygulandığına dikkat çekilmektedir. Okul yöneticileri kendilerinin ve öğretmen arkadaşlarının yeteneklerini gözlemleme konusunda yeterli eğitim ve deneyime sahip olamamakta ve bu durum öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunu da doğrudan etkilemektedir. Araştırmacıların bir diğer bulgusu ise eğitim gerekliliklerinin sürekli değişimine okul yöneticilerinin ayak uyduramadığı yönündedir. Yöneticiler, eğitim ve eğitim teknolojilerine ilişkin yenilikleri takip etme konusunda genellikle bilinçsiz ve yetersiz kalmaktadırlar. Bunun en önemli sebebi problem çözme, yenilikçilik ve sürekli gelişme konusunda eğitim almamış olmaları olarak düşünülebilir (Demirtaş ve Özer, 2014). Özer, Demirtaş ve Ateş tarafından 2015 yılında yapılan bir başka araştırmada okul yöneticilerinin okul bütçelerini planlama konusunda sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Yöneticilerin göreve atanmadan önce finansal konularda eğitim alması bir gerekliliktir. Okulların kaynaklarının verimli değerlendirilerek en yüksek faydayı sağlamaları konusunda yöneticilere ekonomi ve finans eğitimleri verilmeli, örnek bütçe çalışmaları yaptırılmalıdır. Yaşanan bütçe sorunları neticesinde okul yöneticileri, okul-aile birlikleri ve veliler ile tartışmalar yaşadıklarını belirtmektedirler (Özer ve diğerleri, 2015). Bu durum okul yöneticilerini zor duruma sokmaktadır.

Okullarda yöneticiler tek başlarına çalışmamaktadırlar. Okuldaki öğrenci sayısı ve iş yoğunluğuna göre onlara yardımcı olan müdür yardımcıları mevcuttur. Müdür ve müdür yardımcıları arasında hem yasal hem de örgütsel bir iş bölümü bulunmaktadır. Ancak müdürlerin liderlik vasıflarının olmaması halinde müdür yardımcıları ile koordinasyon kurmaları ve sorumluluk sınırlarını belirlemeleri de oldukça güç olmaktadır. Bu durum örgüt içi çatışmaları da beraberinde getirmektedir (Şişman ve Turan, 2002). Bu durumda liderliğin önemi ortaya çıkmaktadır.

Dünya genelinde okul yöneticilerinin sorunlarına bakıldığında Türkiye’deki sorunlardan daha farklı bir durum ile karşılaşılmaktadır. Örneğin, personel hizmetlerine ilişkin planlamalarda eğitim yöneticilerinin

çeşitli problemler yaşadıkları görülmektedir. Okullar öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin dışında, kantin, temizlik ve güvenlik hizmetleri gibi pek çok farklı birime de sahiptir. Türkiye'deki okul yöneticileri ise aldıkları eğitimler esnasında personel istihdamı ve ihtiyaçlarının tespit edilmesine yönelik bilgiler konusunda zayıf kalmaktadırlar (Demirtaş, Arslan ve Güven, 2016). Döş, Sağır ve Çetin (2015) tarafından dünya genelinde müdürler arasında 2015 yılında yapılan bir araştırmada en önemli sorunlardan birinin öğretmenler ile yaşanan ilişkisel problemler olduğu görülmüştür. Okullarda yöneticilik yapan kişilerin öğretmen atamasına ilişkin sorumluluk ve yetkileri sınırlıdır. Kimi durumlarda öğretmenler hakkında sorun yaşamalarına rağmen gözle görülür bir problem olmadığından disiplin cezası ya da soruşturma işlemi yapılamamaktadır. Örgüt içi uyumsuzluk motivasyonu ve iş doyumunu da olumsuz etkilemektedir (Döş ve diğerleri, 2015). Böylece çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Bu noktada okul yöneticilerinin dünyanın diğer ülkelerindeki yöneticiler ile benzeşen sorunlarına da değinmek gerekmektedir. Hem özel okullarda hem de devlet okullarında öğrenci ailelerinin sosyo-kültürel farklılıkları, yöneticilerin yaşadığı problemlerin en önemli temellerinden birini oluşturmaktadır. Okul içinde yapılan aktivitelerden ders sırasında söylenen cümlelere kadar velilerin problem yaratma riskleri, kültür ve eğitim düzeylerine göre değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kıyafet ve kullandığı okul malzemelerinin marka, fiyat ve benzeri konularda farklı olması, ailelerinin ekonomik standartlarını da ortaya çıkarmaktadır ve yöneticiler aileleri benzer ürünler satın alma ve ayrımcılığı önleme konusunda ikna etmede zorlanmaktadırlar (Döş ve diğerleri, 2015). Türkiye'de de olduğu gibi, diğer sayılı Avrupa ülkelerinde de devlet okullarına ayrılan bütçenin yetersizliği nedeniyle okulların kendi finansal kaynaklarını oluşturma yoluna gittiği görülmektedir. Fakat bu çözüm yolu da aile ve yönetim arasında, toplumsal ve akademik farklılıklardan kaynaklanan, yeni sorunlar çıkarmaktadır. Yöneticilerin dünya genelinde yaşadıkları sorunlardan biri de okula ilişkin kendi politikalarını oluşturmamalarıdır. Her okul temelde devletin oluşturduğu kurallara uymak zorundadır ve okullardaki aktiviteler ülke genelinde standarttır. Ayrıca yöneticilerin bir okulda hangi süre ile kalacaklarına dair bilgilerinin olmaması halinde kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar yapmaları da mümkün olmamaktadır. Bu durum yöneticilerin okula bağlılıklarını ve gelecek kaygılarını etkileyen bir durumdur (Kamau, 2012). Okullarına bağlı olmayan yöneticilerin etkili olmaları zorlaşmaktadır.

Görüldüğü üzere Türkiye ve dünyada okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar örtüşmektedir. Her ne kadar yaşanan sorunlar benzerlik gösterse de Türkiye'de liderliğe ilişkin eğitimlerin olmaması ve okul yöneticilerinin, öncesinde özel bir programa dahil edilmemesi göreve yeni başlayan bir yönetici için zorlu durumlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu bağlamda yapılması gereken en önemli şey, bir denetim mekanizmasının oluşturulması ve okul ile ilişkili olan her bireyin denetleyicilik rolünü üstlenecek bilince ulaştırılmasıdır. Bunun yanı sıra hantal bürokratik işlemler azaltılmalı ve en önemlisi okul yöneticileri liderlik vasıflarına sahip kişiler arasından seçilmelidir. Üniversitelerde okul yöneticiliğine ilişkin lisans bölümlerinin açılarak bu görevin meslek haline getirilmesi ve yönetici adaylarının en fazla karşılaşılan problemlere ilişkin bilgi düzeylerinin bu dönemde artırılması Türk eğitim sistemine yardımcı olabilir. Ayrıca her okul yöneticisinin lider olabilmesi sağlanmalıdır. Bu yolda yapılması gereken yasal düzenlemelere başlanmalı ve sistem liderliği engellemeyecek şekilde düzenlenmelidir. Çünkü liderlik, eğitimde başarıyı etkileyen önemli bir olgudur. Fakat Türkiye'de okul yöneticileri lider olamamaktadırlar.

Liderlik olgusu, insanları ortak bir amacı gerçekleştirmek için harekete geçirmedir. Lider ise; insanları etkileyen, cesaretlendiren, harekete geçiren, insanların dikkatlerini ortak bir amaca yönelten (Northouse, 2010), ve insanlara örnek olan kişidir (Kouzes ve Posner, 2002). Liderlik, bahsedilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda hayatımızın her alanında görebildiğimiz bir olgudur. Eğitim ise günümüzde her bireyin hayatının bir bölümünde içinde bulunduğu bir alandır. Bu durumda, liderlik ve eğitimi iki ayrı unsur olarak düşünemeyiz. Bu iki faktörün birleşiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısına olan etkisi gözlemlenebilir (Leithwood ve Riehl, 2003; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Stein, 2016). Liderlik olgusunu eğitimde etkin bir şekilde kullanabilmek için okul yöneticilerinin lider olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Bush ve Jackson, 2002). Aksi takdirde okul yöneticileri liderlik sergileyemez ve okul yönetiminde sorunlarla karşılaşabilirler (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe ve Orr, 2009; Hoyle ve Torres, 2010). Nitekim,

Türkiye’de okul yönetiminde sorunların ortaya çıktığı araştırmalarla belirlenmiştir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çınkır, 2010; Ekinci, 2010; Sağır ve Emişoğlu, 2013; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik üzerinde yeteri kadar eğitim almadığı da belirtilmektedir (Akçadağ, 2014; Balyer ve Gündüz, 2011; Receptoğlu ve Kılınç, 2014). Dolayısıyla ilgili alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin eğitimi ile okul liderliğinde sorunların ortaya çıkması arasında bir ilişki olabileceği aklı gelmektedir fakat böyle bir ilişki henüz araştırılmamıştır. Söz konusu ilişki araştırılırsa, okul yöneticilerine verilen liderlik eğitiminin yetersizliğinden kaynaklanan sorunların sonuçları veriler ile desteklenerek kanıtlanacağından okul yöneticisi yetiştirmek daha önemli hale gelebilir ve okul liderliğinde daha az sorunun ortaya çıkması için önlemler alınabilir. Bu gerekçeler doğrultusunda çalışmanın amacı okul liderliğinde okul yöneticilerinin atanmadan önceki yetiştirilme ve görev başındayken sorun yaşama seviyelerini öz-bildirimlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin okul liderliğinde yetiştirilme seviyesi nedir?
2. Okul yöneticilerinin okul liderliğinde sorun yaşama seviyesi nedir?
3. Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve sorun yaşama seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark veya ilişki bulunmakta mıdır?
4. Okul yöneticilerinin okul liderliğinde yetiştirilme ve sorun yaşama seviyelerinde; cinsiyete, görev türüne, öğrenim seviyesine, bransa, okul türüne ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Bu yöntemle önceden geliştirilen veri toplama araçlarıyla geniş bir kitleden veriler toplanır ve elde edilen sonuçlarla genellemeye gidilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Verilerin toplandığı zaman dilimine göre kesitsel ve boyamsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Veriler tek bir zaman diliminde ve tek seferde toplandığı için kesitsel tarama yapılmıştır.

Örneklem

Şanlıurfa ilinde bulunan resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde görev yapmakta olan tüm okul yöneticileri araştırma evreni olarak belirlenmiştir. Örneklemeye yoluna gidilmeden 5624 yöneticinin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla tüm okullara resmi yazı gönderilmiş ve yöneticiler araştırmaya katılmaları için davet edilmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılan 524 yönetici araştırmanın katılımcıları arasında yer almıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından belirtilen formüle göre yüzde 5 kabul edilebilir hata ve güven seviyesi için 360 kişiye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün temsil gücüne sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| Değişken | Kategori | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|------------------------------|------------------|-------------|-----------|
| Cinsiyet | Erkek | 458 | 87.4 |
| | Kadın | 66 | 12.6 |
| Görev | Müdür | 298 | 56.9 |
| | Müdür Yardımcısı | 226 | 43.1 |
| Kıdem | 0-3 | 90 | 17.2 |
| | 4-6 | 108 | 20.6 |
| | 7-10 | 86 | 16.4 |
| | 11 ve üzeri | 240 | 45.8 |
| Görev Yapılan Okuldaki Kıdem | 0-2 | 196 | 37.4 |
| | 3-5 | 239 | 45.6 |
| | 6-8 | 65 | 12.4 |
| | 9 ve üzeri | 24 | 4.6 |
| Okul Türü | İlkokul | 203 | 38.7 |
| | Ortaokul | 202 | 38.5 |
| | Lise | 119 | 22.7 |

| | | | |
|---------|------------|-----|------|
| Öğrenim | Lisans | 454 | 86.6 |
| | Lisansüstü | 70 | 13.4 |
| Branş | Sınıf | 179 | 34.2 |
| | Branş | 345 | 65.8 |

Katılımcıların 458'i erkek, 66'sı kadındır. Müdür görevinde 298, müdür yardımcısı görevinde ise 226 katılımcı bulunmaktadır. Kıdem bakımından 90 katılımcı 0-3 yıl arası, 108 katılımcı 4-6 yıl arası, 86 katılımcı 7-10 yıl arası, 240 katılımcı 11 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Katılımcıların 203'ü ilkokulda, 202'si ortaokulda, 119'u lisede görev yapmaktadır. Lisans mezunu olan 454, lisansüstü mezuniyeti olan 70 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 179'u sınıf öğretmenliği, 345'i branş öğretmenliği mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Veriler demografik özelliklere yönelik sorular ve Okul Liderliğinde Sorun Yaşama ve Yetiştirilme Seviyesi Ölçeği'ni içeren bir form ile toplanmıştır. Okul Liderliğinde Sorun Yaşama ve Yetiştirilme Seviyesi Ölçeği Okoko, Scott ve Scott (2015) tarafından anket olarak geliştirilmiştir. Bu araştırma için yazarlar tarafından belirtilen işlemler yapılarak standartlaştırılmış bir ölçek haline getirilmiş ve Türkçeye uyarlanmıştır. Okul yöneticilerinin okul liderliği alanında yaşadığı sorunlar ile bu alanda yetiştirilme seviyelerini belirlemek için 24 adet "1= Kesinlikle Katılmıyorum" ile "4= Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelendirilmiş dörtlü likert tipinde maddeler içermektedir. Ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Türkçeye uyarlama sırasında herhangi bir madde atılmamıştır. Maddeler "Çalıştığım sürede bu alanda sorun yaşıyorum." ve "Atanmadan önce bu alanda yeterince yetiştirildim." bölümleri ile iki kez cevaplanmaktadır. İngilizceden Türkçeye uyarlaması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu amaçla dil ve alan uzmanlarından oluşan 6 kişilik bir çeviri ekibi kurulmuştur. Maddeler Türkçeye çevrildikten sonra tekrar İngilizceye çevrilmiş ve asıllarıyla karşılaştırılmıştır. Anlam farklılığı olan 6 madde için bu işlemler tekrar etmiştir. Elli kişiden oluşan bir gruba pilot uygulama yapıldıktan sonra madde-toplam korelasyonu düşük ($r < 0.35$) olan 3 madde için çeviri işlemi yeniden yapılmıştır. Geliştirilme aşamasında faktör yapısı belirlenmediğinden örneklemden toplanan verilere en çok olabilirlik hesaplamasına dayalı açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün analize uygunluğu için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.97 düzeyinde ve Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.001$) bulunmuştur. Alt boyut sayısı, paralel analiz tekniğiyle belirlendiğinde 3 ile 4 arasında boyuta sahip olabileceği öngörülmüştür. Kay kare/ serbestlik derecesi istatistiğinin 3'ten küçük olması, Tucker Lewis Endeksi'nin (TLI) 0.95 ve üzeri olması, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökünün (RMSEA) 0.05 ve aşağısında olması, maddelerin birden çok boyuta yüklenmemesi ve bir boyutta en az 3 madde bulunması kıstaslarına göre 3 ve 4 boyutlu yapılar denendiğinde 4 boyutlu yapıda geriye kalan 17 madde ile en iyi uyuma rastlanmıştır ($X^2/df=2.29$, TLI=0.97, RMSEA=0.05). Alt boyutlar arasında anlamlı korelasyonlar belirlendiğinden ($r > 0.71$, $p < 0.001$) Promax eğik döndürme tekniğiyle maddelerin boyutlara dağılımı sağlanmıştır. Maddelerin faktör yükleri 0.43 ile 0.95 arasında değişmiştir. Alt boyutların Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla $\alpha=0.82$, $\alpha=0.90$, $\alpha=0.92$ ve $\alpha=0.91$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Guttman Lambda 6 güvenirlik katsayıları sırasıyla $\lambda_6=0.81$, $\lambda_6=0.88$, $\lambda_6=0.92$ ve $\lambda_6=0.90$ olarak hesaplanmıştır. Yarıya bölüm güvenirliği için hesaplanan Revelle Beta ve Guttman Lambda 4 katsayıları $\beta=0.93$ ile $\lambda_4=0.98$ olarak bulunmuştur (Revelle, 1979). Ölçeğin açıklayabildiği toplam varyans %67'dir. Dört alt boyutlu faktör yapısı en çok olabilirlik hesaplamasına dayalı doğrulayıcı faktör analizi ile sınandığında anlamlı kay kare/ serbestlik derecesi istatistiği dışında uyumlu değerler belirlenmiştir ($X^2/df=2.95$, $p < 0.001$, AGFI=0.91, GFI=0.93, CFI=0.97, NFI=0.95, IFI=0.97, RFI=0.94, RMSEA=0.06, SRMR=0.03). Anlamlı bulunan istatistiğin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle diğer endeksler ölçüt olarak kabul edilmiş ve yapı uyumlu bulunarak yapı geçerliği sağlanmıştır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Uyum geçerliği için Fornell ve Larcker'in (1981) formülüne göre hesaplanan ayıklanmış ortalama varyanslar sırasıyla AVE=0.53, AVE=0.75, AVE=0.71 ve AVE=0.66 olarak bulunmuştur. Formül çok katı olduğundan AVE değerinin 0.50 ve üzerinde olması kabul görmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Maddelerin faktör yükleri 0.61 ile 0.91 arasında değişmiştir. Alt boyutlar okul-toplum bağına güçlendirmek, öğretmenlere destek olmak, insan ilişkilerini yönetmek ve kaynak yönetimi şeklinde adlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Etik İlkeler

Veriler çevrimiçi ortamda 30 günlük sürede toplanmıştır. Çevrimiçi formlar, maliyeti ve araştırma süresini azaltmaları, geniş kitlelere erişimi kolaylaştırmaları, veri giriş işlemini ortadan kaldırmaları ve katılımcılara kolaylık sağlamaları nedeniyle klasik kâğıt-kalem formlara tercih edilmektedir (Fan ve Yan, 2010; Selin ve Jankowski, 2006). Bir kâğıt-kalem anketi internet üzerinde sunulduğunda sonuçlar değişebilir mi? Bu soruya cevap arayan Huang (2006), internet ortamının anket sonuçlarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla çevrimiçi formların kâğıt formlarla eşdeğer olduğu savunulabilir. Çevrimiçi formların uzun olması durumunda katılımcıların anketi yanıtlamaktan vazgeçtikleri bildirilmiştir (Galesic ve Bosnjak, 2009). Araştırma konusunun katılımcıları ilgilendirmesi online formların yanıtlanma ihtimalini artırmaktadır (Cook, Heath ve Thompson, 2000; Dillman, 2007; Edwards ve diğerleri, 2002). Katılımcılara yanıtlarının gizli tutulacağı konusunda güvence verilmiştir.

Araştırma yürütülürken etik ilkelere dikkat edilmiştir. Bu anlamda katılımın gönüllülüğü esası gözetilmiş, katılımcılar hakkında toplanan tüm veriler sadece araştırma kapsamında kullanılmış, veriler üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Ayrıca katılımcılara araştırma sonuçlarının aleyhlerinde kullanılmayacağına dair güvence verilmiştir.

Verilerin Analizi

Doldurulan formların hepsi analize dahil edilmiştir. Verilerin analizi açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanarak değerlendirildiğinde normal dağılımın sağlandığı belirlenmiştir (Çarpıklık ve basıklık<1). Bölümler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için eşli çiftler t testi analizi yapılmıştır. Demografik değişkenlere göre farklılıkları belirlemek için bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların okul liderliğinde yetiştirilme ve sorun yaşama seviyelerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo II

Okul Liderliğinde Yetiştirilme ve Sorun Yaşama Seviyelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| Bölüm | Boyutlar | \bar{X} | ss | Seviye |
|--------------|---------------------------------|-----------|------|--------------------|
| Sorun yaşama | Okul-Toplum Bağını Güçlendirmek | 2.17 | 0.85 | Katılmıyorum (2/4) |
| | Öğretmenlere Destek Olmak | 2.14 | 0.92 | Katılmıyorum (2/4) |
| | İnsan İlişkilerini Yönetmek | 1.95 | 0.89 | Katılmıyorum (2/4) |
| | Kaynak Yönetimi | 2.17 | 0.92 | Katılmıyorum (2/4) |
| | Boyut Toplamı | 2.11 | 0.80 | Katılmıyorum (2/4) |
| Yetiştirilme | Okul-Toplum Bağını Güçlendirmek | 2.63 | 0.89 | Katılıyorum (3/4) |
| | Öğretmenlere Destek Olmak | 2.75 | 0.89 | Katılıyorum (3/4) |
| | İnsan İlişkilerini Yönetmek | 2.75 | 0.93 | Katılıyorum (3/4) |
| | Kaynak Yönetimi | 2.71 | 0.92 | Katılıyorum (3/4) |
| | Boyut Toplamı | 2.71 | 0.84 | Katılıyorum (3/4) |

Bulgulara göre sorun yaşama bölümünde okul liderliği boyutlarının ortalamaları katılmıyorum seviyesindedir. Dolayısıyla katılımcıların okul liderliğinde sorun yaşamadıklarını düşündükleri söylenebilir. Yetiştirilme bölümünde ise okul liderliği boyutlarının ortalamaları katılıyorum seviyesindedir. Bu nedenle katılımcıların okul liderliğinde yeterince yetiştirildiklerini düşündükleri anlaşılabılır.

Katılımcıların okul liderliğinde yetiştirilme ve sorun yaşama seviyeleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan eşli çiftler t testi bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo III

Eşli Çiftler T Testi Bulguları

| Boyutlar | t | p |
|---------------------------------|--------|--------|
| Okul-Toplum Bağını Güçlendirmek | -8.27 | 0.000* |
| Öğretmenlere Destek Olmak | -10.80 | 0.000* |

| | | |
|-----------------------------|--------|--------|
| İnsan İlişkilerini Yönetmek | -14.05 | 0.000* |
| Kaynak Yönetimi | -8.53 | 0.000* |
| Boyut Toplamları | -11.30 | 0.000* |

*p<0.001

Bulgulara göre tüm boyutlarda okul liderliğinde yetiştirilme seviyeleri sorun yaşama seviyelerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat boyut toplamları arasındaki korelasyon çok zayıf ve anlamsız ($r=-0.08$, $p>0.05$) olduğundan sorun yaşama seviyelerinin düşük olmasının yetiştirilme seviyelerinin yüksek olmasından kaynaklanmadığı söylenebilir.

Katılımcıların okul liderliğinde yetiştirilme ve sorun yaşama seviyelerinde cinsiyet, görev türü, öğrenim seviyesi ve branşa göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo IV*Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları*

| Değişken | Bölüm | Kategori | \bar{X} | SS | t | p |
|----------|--------------|--------------------|-----------|------|-------|------|
| Cinsiyet | Sorun Yaşama | Erkek | 2.10 | 0.80 | -0.64 | 0.52 |
| | | Kadın | 2.17 | 0.84 | | |
| | Yetiştirilme | Erkek | 2.71 | 0.85 | 0.21 | 0.84 |
| | | Kadın | 2.69 | 0.80 | | |
| Görev | Sorun Yaşama | Müdür | 2.07 | 0.80 | -1.25 | 0.21 |
| | | Müdür Yardımcısı | 2.16 | 0.81 | | |
| | Yetiştirilme | Müdür | 2.76 | 0.87 | 1.53 | 0.13 |
| | | Müdür Yardımcısı | 2.65 | 0.81 | | |
| Öğrenim | Sorun Yaşama | Lisans | 2.13 | 0.82 | 1.44 | 0.15 |
| | | Lisansüstü | 1.98 | 0.72 | | |
| | Yetiştirilme | Lisans | 2.71 | 0.84 | 0.11 | 0.91 |
| | | Lisansüstü | 2.70 | 0.89 | | |
| Branş | Sorun Yaşama | Sınıf Öğretmenliği | 2.14 | 0.79 | 0.53 | 0.59 |
| | | Branş Öğretmenliği | 2.10 | 0.81 | | |
| | Yetiştirilme | Sınıf Öğretmenliği | 2.81 | 0.79 | 1.90 | 0.06 |
| | | Branş Öğretmenliği | 2.66 | 0.87 | | |

Bulgulara göre katılımcıların okul liderliğinde yetiştirilme ve sorun yaşama seviyelerinde cinsiyet, görev türü, öğrenim seviyesi ve branşa göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcıların okul liderliğinde yetiştirilme ve sorun yaşama seviyelerinde okul türü ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için varyansların Levene testine göre homojen dağıldığı belirlendikten sonra yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo V*Varyans Analizi Bulguları*

| Değişken | Bölüm | Kategori | \bar{X} | SS | F | p | Fark |
|---------------|--------------|-------------|-----------|------|------|--------|---|
| Okul Türü | Sorun Yaşama | İlkokul | 2.09 | 0.79 | 0.14 | 0.87 | |
| | | Ortaokul | 2.13 | 0.83 | | | |
| | | Lise | 2.10 | 0.79 | | | |
| | Yetiştirilme | İlkokul | 2.81 | 0.81 | 3.50 | 0.03* | İlkokul, Lise |
| | | Ortaokul | 2.70 | 0.82 | | | |
| | | Lise | 2.55 | 0.93 | | | |
| Mesleki Kıdem | Sorun Yaşama | 0-3 | 2.40 | 0.76 | 4.68 | 0.00** | 0-3, 4-6 0-3, 7-10 0-3, 11 ve üzeri |
| | | 4-6 | 2.03 | 0.80 | | | |
| | | 7-10 | 2.04 | 0.87 | | | |
| | | 11 ve üzeri | 2.06 | 0.78 | | | |
| | Yetiştirilme | 0-3 | 2.66 | 0.80 | 1.53 | 0.20 | |
| | | 4-6 | 2.69 | 0.81 | | | |
| | | 7-10 | 2.89 | 0.83 | | | |
| | | 11 ve üzeri | 2.68 | 0.88 | | | |

*p<0.05, **p<0.001

Bulgulara göre katılımcıların okul liderliğinde yetiştirilme seviyelerinde okul türüne göre ve okul liderliğinde sorun yaşama seviyelerinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıkların kaynağı Tukey testi ile araştırıldığında ilkokullarda görev yapan katılımcıların liselerde görev yapan katılımcılardan daha yüksek seviyede yetiştirildiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Aynı teste göre 0 ile 3 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların diğer katılımcılardan daha yüksek seviyede sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin okul liderliğinde sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazındaki araştırmalarla çelişmektedir. Örneğin, bir araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenler, okul bütçesi, yardımcı personel hizmetleri, eğitim, öğretim ve çevre alanlarında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Diğer bir araştırmada da yöneticilerin, okul bütçesi, genel ve idari hizmetler, okul dışı kaynaklı konular, personel hizmetleri ve öğrenci hizmetlerinde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Çinkır, 2010). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik (Sağır ve Emişoğlu, 2013), paydaşlar ve maddî konular (Turan ve diğerleri, 2012), fiziksel, veli ve sosyal çevre, donanım yetersizliği ve finansmana (Ekinci, 2010) yönelik sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin çoğunlukla sistemsel, maddi ve veli kaynaklı sorunlar yaşadıkları, bürokratik işlere fazla zaman harcadıkları belirlenmiştir (Güneş ve Esmer, 2018). Okul yöneticilerinin dört yıllık bir süreyle atanmalarının okul liderliğinde sorun yarattığı belirlenmiştir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018).

Okul yöneticilerinin okul liderliğinde yeterince yetiştirildikleri belirlenmiştir. Bu sonuç önceki araştırmalarla çelişmektedir. Okul yöneticilerinin yetiştirilirken eğitim almadıkları (Akçadağ, 2014), çünkü okul yöneticilerinin yetiştirilmelerine önem verilmediği (Balyer ve Gündüz, 2011; Receptoğlu ve Kılınç, 2014) belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitiminin sistematik bir temele dayanmadığı belirtilmektedir (Savaş, 2019). Ayrıca hizmet içi eğitim programlarının içerik ve kullandıkları yöntemlerde sorunların bulunduğu belirlenmiştir (Turhan ve Karabatak, 2015). Okul yöneticilerinin adaylıkları sırasında, hizmet öncesi eğitim aldıktan sonra, deneyimli bir yönetici yanında iş başında yetiştirilmek istedikleri önceki bir araştırmada belirlenmiştir (Demirtaş ve Özer, 2014). Nitekim dünyadaki uygulamalara paralel bir şekilde okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerinin uygulama bölümünün okullarda bir mentör okul müdürünün eşliğinde yapılması önerilmektedir (Savaş, 2019). Yazılı sınavdan sonra, okul yöneticilerinin başarı ve performansına göre değerlendirme yapılması önerilmektedir (Konan ve diğerleri, 2017). Belirli niteliklere sahip adayların sınava girmesi ve başarılı olanların niteliklerine göre sıralanması önerilmektedir (Bayrak, 2019). Son 20 yılda yürürlüğe giren yönetici atama yönetmelikleri incelendiğinde, yöneticilerin değerlendirilmesinde lisansüstü eğitim puanının azaldığı ve yeterliliklerin net olarak belirlenmediği görülmüştür (Ergün, 2019). Okul yöneticilerinin atanmaları sırasında iletişim becerileri, deneyim ve yeterliliğin ölçülemediği bildirilmiştir (Sayan ve Yıldırım, 2019).

Öz-bildirime dayalı araştırmalarda katılımcıların kendileriyle ilgili hassas konularda iyi görünmek adına yanlış cevap verebilecekleri belirtilmektedir (Chan, 2009; Donaldson ve Grant-Vallone, 2002; Van de Mortel, 2008). Araştırma sonuçlarının önceki araştırmaların sonuçlarıyla çelişmesinin nedeni bu durum olabilir. Nitekim araştırma verilerinin olağanüstü hal döneminde toplanmış olması da yanıtların yanlış olmasına neden olmuş olabilir.

Yöneticilerin okul liderliğinde yetiştirilme seviyelerinin sorun yaşama seviyelerinden daha yüksek olduğu ve sorun yaşama seviyelerinin düşük olmasının yetiştirilme seviyelerinin yüksek olmasından kaynaklanmadığı belirlenmiştir. Yöneticilerin liderlik alanında yaşadıkları sorunların üstesinden gelmede yetiştirilmenin yanında birçok etken etkili olabilir. Bu etkenler, okulun kültürü, iklimi, velileri, sosyo-ekonomik ortamı, öğretmenleri gibi okula bağlı ve yöneticilerin kişilik özellikleri, başa çıkma yöntemleri, durumsallık yaklaşımları gibi kişisel nedenler olabilir.

Yöneticilerin okul liderliğinde sorun yaşama ve yetiştirilme seviyelerinde cinsiyet, görev türü, öğrenim seviyesi ve branşa göre farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin benzer süreçlerle benzer kişiler arasından

seçilmeleri ve eğitim sistemindeki merkezileşmiş yapının etkisiyle benzer görevleri yerine getirmeleri farklılaşmaya yol açmamış olabilir.

İlkokullarda görev yapan yöneticilerin liselerde görev yapan yöneticilerden daha yüksek seviyede yetiştirildiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Son olarak 0 ile 3 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticilerin diğer yöneticilerden daha yüksek seviyede sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonucun nedeni yöneticilerin deneyimleri arttıkça karşılaştıkları sorunların çözüm yollarını öğrenmeleri ve böylece sorunlar oluşmadan önlem almaları olabilir.

Öneriler

Alanyazındaki aksi yöndeki bulgulara rağmen Şanlıurfa'daki okul yöneticilerinin neden okul liderliğinde sorun yaşamadıklarını düşündükleri nitel araştırmalarla belirlenmelidir. Benzer şekilde Şanlıurfa'daki okul yöneticilerinin neden okul liderliğinde yeterince yetiştirildiklerini düşündükleri nitel araştırmalarla belirlenmelidir. Benzer araştırmalarda daha farklı tekniklerle verilerin toplanması öz bildirime dayalı yanlılık sorununu çözebilir. Yöneticilerin liderlik alanında yaşadıkları sorunlara etki eden etkenlerin belirlenmesi için araştırmalar yapılmalıdır. Nitel araştırmalarla ilkökul yöneticilerinin neden daha yüksek seviyede yetiştirildiklerini düşündüklerinin belirlenmelidir. Yeni göreve başlayan okul yöneticileri ile deneyimli yöneticiler arasında iletişim kanallarının oluşturulmasıyla karşılaşılan sorunların daha hızlı çözülmesi sağlanabilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Makalenin başyazarı araştırma tasarımından, yazımından ve verilerin toplanmasından sorumludur. İkinci yazar verilerin analizi ve bulguların sunumuna katkıda bulunmuştur.

Çatışma beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Verilerin toplanması için yardım eden Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarına teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 135-150.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 140-150.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye 'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(7), 43-53.
- Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2009). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde "dönüşümcü liderlik tarzı"nın etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 59-85.

- Breakspear, S. (2014). *How does PISA shape education policy making? Why how we measure learning determines what counts in education?* East Melbourne: Centre For Strategic Education Seminar Series 240.
- Bush, T. ve Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Cerit, M. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Chan, D. (2009). So why ask me? Are self-report data really that bad. C. E. Lance ve R. J. Vandenberg (Ed.) *Statistical and methodological myths and urban legends statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity and fable in the organizational and social sciences* (s. 309-336) içinde. New York: Taylor & Francis.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs.). New York: Routledge.
- Cook, C., Heath, F. ve Thompson, R. L. (2000). A meta-analysis of response rates in web or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60(6), 821-836.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. ve Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley & Sons.
- Demirtaş, H., Arslan, M. ve Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 21-49.
- Demirtaş, H. ve Özer, İ. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (2. bs.). New York: John Wiley & Sons.
- Donaldson, S. I. ve Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Döş, İ. ve Atalmış, H. E. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Döş, I., Sağır, M. ve Çetin, R. B. (2015, Şubat). *Classifying daily problems of school managers*. 7th World Conference on Educational Sciences (WCES-2015), Athens, Greece.
- Edwards, P., Roberts, I., Clarke, M., DiGuseppi, C., Pratap, S., Wentz, R. ve Kwan, I. (2002). Increasing response rates to postal questionnaires: Systematic review. *British Medical Journal*, 324(7347), 1183.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Ergün, H. (2019). 1998 ile 2018 yılları arasında yürürlükte olan yönetici atama yönetmeliklerindeki okul müdürü değerlendirme ölçütlerinin karşılaştırılması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 141-152.
- Eryeşil, K. ve İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129-139.
- Fan, W. ve Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26, 132-139.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2017). PISA 2012 results: The effects of principal leadership and school autonomy

- on students' performance. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(4), 939-959.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement errors. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Galesic, M. ve Bosnjak, M. (2009). Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. *The Public Opinion Quarterly*, 73(2), 349-360.
- Güçlü, N., Şahin, F., Tabak, B. Y. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici aday görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71.
- Güneş, A. M. ve Esmer, B. (2018). İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies*, 13(19), 843-864.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoyle, J. ve Torres Jr, M. S. (2010). *Six steps to preparing exemplary principals and superintendents: Leadership education at its best*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Huang, H. (2006). Do print and Web surveys provide the same results? *Computers in Human Behavior*, 22, 334-350.
- Hughes, R., Ginnett, R. ve Curphy, G. (1999). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. Minnesota: Mc Graw Hill Education.
- İbicioğlu, H., Özmen, İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- Kamau, M. D. (2012). *Challenges facing public secondary school managers in the implementation of strategic plans in Gatundu north district, Kiambu county* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). School of Education, Kenyatta University, Kenya.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2018). Okul yöneticisi seçme ve yerleştirme uygulamasına ilişkin bir değerlendirme: Görev süresi dolan okul müdürlerinin, yeniden görevlendirilme usullerine ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67), 874-888.
- Konan, N., Çetin, R. B. ve Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. A. ve Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Masood, S. S., Dani, S. S., Burns, N. D. ve Backhouse, C. J. (2006). Transformational leadership and organizational culture: The situational strength perspective. *Journal of Engineering Manufacture*, 220, 941-949.
- Mok, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. New York: Sage.
- Okoko, J. M., Scott, S. ve Scott, D. E. (2015). Perceptions of school leaders in Nairobi about their leadership preparation and development. *International Journal of Leadership in Education*, 18(3), 279-304.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2000). *School factors related to quality and equity, results from PISA 2000*. Paris: OECD.

- Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 6(1), 17-39.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Revelle, W. (1979). Hierarchical cluster-analysis and the internal structure of tests. *Multivariate Behavioral Research*, 14(1), 57-74.
- Rigby, K., Slee, P. ve Mak, A. (1992). Impulsiveness, attitude to authority, and gender. *Psychological Reports*, 71(1), 121-122.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sağır, M. ve Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Savaş, G. (2019). Okul yöneticisi yetiştirmede dünyadaki eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 59-72.
- Sayan, İ. ve Yıldırım, N. (2019). Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 13-34.
- Selm, M. V. ve Jankowski, N. W. (2006). Conducting online surveys. *Quality & Quantity*, 40, 435-456.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(3), 435-459.
- Stein, L. (2016). Schools need leaders-not managers: It's time for a paradigm shift. *Journal of Leadership Education*, 15(2), 21-30.
- Şimşek, M. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Top, M. (2012). Hekim ve hemşirelerde örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyumu profili. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(2), 258-277.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turhan, M. ve Karabatak, S. (2015). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Tutal, V. (2014). *Okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 93-126.
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Leadership is to mobilize people to achieve a common goal. The leader is the person who influences people, directs their attention to the common goal (Northouse, 2010), who encourages and mobilizes people (Kouzes & Posner, 2002). Leadership affects the success of teachers and students (Leithwood & Riehl, 2003; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Stein, 2016). In order for leadership to be effective, school administrators need to be trained as leaders (Bush & Jackson, 2002). Otherwise, school administrators may face problems in school leadership (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe, & Orr, 2009; Hoyle & Torres, 2010). Indeed, it was identified by researchers that problems arise in school leadership in Turkey (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çinkır, 2010; Ekinci, 2010; Sağır & Emişoğlu, 2013; Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012). In addition, it is stated that school administrators are not sufficiently trained (Akçadağ, 2014; Balyer & Gündüz, 2011; Recepoğlu & Kılınç, 2014).

The purpose of this research is to determine the levels of school administrators' pre-service leadership preparation and in-service problem confrontation in leadership. As mentioned in the literature, it can be said that there may be a relationship between the training of school administrators and the emergence of school leadership problems. But such a relationship has not been revealed by research. If the relationship is based on data, the training of school administrators can become more important and measures can be taken to bring about fewer problems in the leadership of the school.

Method

The research was conducted with a survey method. The primary schools, secondary schools and high schools in the province of Şanlıurfa in 2017-2018 educational year, all school administrators are determined as the research population. All the administrators were reached without using a sampling technique. Official notes were sent to all schools through the Ministry of National Education and the administrators were invited to participate in the research. A total of 524 administrators participated in the study voluntarily. The data were collected with a questionnaire that included questions about demographic characteristics and the Preparation and Problem Confrontation in School Leadership Scale. Data are collected online. Online forms are preferred to classic paper-pen forms because they reduce costs and research time, facilitate access to large audiences, eliminate data entry process and provide convenience to participants (Fan & Yan, 2010; Selm & Jankowski, 2006). The analysis of the data was done by using exploratory and confirmatory factor analysis on the R statistical program. It was determined that the normal distribution was obtained by calculating the kurtosis and skewness coefficients. In order to determine differences between groups, paired-samples t-test analysis was performed. Independent groups t-test and variance analysis were performed to determine the differences according to demographic variables.

Results

It was determined that school administrators did not have any problems in school leadership. It has been determined that school administrators are sufficiently trained in the leadership of the school. It was determined that administrators' level of school leadership preparation was higher than the level of problems and low levels of problems were not due to high level of preparation. There is no difference in the level of problems and preparation among school administrators in terms of gender, type of duty, level of education and branch. It was determined that the administrators working in primary schools thought that they were prepared at a higher level than the administrators who work in high schools. Finally, administrators with seniority from 0 to 3 years were found to have higher levels of problems than other administrators.

Conclusion

The result that school administrators did not have any problems in school leadership is in contradiction with the literature. For example, in a study, it was determined that school administrators had problems in teachers, school budget, assistant personnel services, education, teaching, and the environment (Aslanargun & Bozkurt, 2012). In another study, it was determined that administrators experienced problems in school

budget, general and administrative services, non-school related subjects, personnel services and student services (Çinkır, 2010). It is stated that school administrators experience problems related to instructional leadership (Sağır & Emişoğlu, 2013), stakeholders and material issues (Turan et al., 2012), physical, parent and social environment, hardware failure and financing (Ekinci, 2010). In spite of the findings in the literature, it should be determined by the qualitative research that why the school administrators in şanlıurfa think that they do not have any problems in school leadership.

The result that school administrators are sufficiently trained in the leadership of the school contradicts previous research. School administrators are not educated in pre-service (Akçadağ, 2014) because it is not given importance to educating school administrators (Balyer & Gündüz, 2011; Recepoğlu & Kılınç, 2014). During the candidacies of the school administrators, they wanted to be trained on the job next to an experienced administrator after receiving pre-service training (Demirtaş & Özer, 2014). It should be determined by the qualitative research that why the school administrators in şanlıurfa think that they are sufficiently educated in the leadership of the school.

In self-report studies, it is stated that the participants can respond in order to look good on sensitive subjects about themselves (Chan, 2009; Donaldson & Grant-Vallone, 2002; Van de Mortel, 2008). This may be the reason why research results contradict the results of previous research. As a matter of fact, the fact that the research data were collected during the state of emergency may have caused the answers to be biased. In similar studies, collecting data with different techniques can solve the bias problem.