



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİLİK MOTİVASYONLARI VE
BEKLENTİLERİNİN KARŞILANMA DURUMUNA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet ÖZTÜRK

Danışman: Doç. Dr. Uğur AKIN

TOKAT- 2023

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Uğur AKIN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonları ve Beklentilerinin Karşılama Durumuna İlişkin Görüşleri” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

....../...../.....

Mehmet ÖZTÜRK

JÜRİ KABUL VE ONAY

Mehmet ÖZTÜRK tarafından hazırlanan “**Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonları ve Beklentilerinin Karşılama Durumuna İlişkin Görüşleri**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 09.01.2023 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Üye (Başkan): Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Uğur AKIN

.....

Üye : Prof. Dr. Nail YILDIRIM

.....

ONAY

... / ... / 2023

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitiminin her aşamasında bilgi birikimi ve deneyimiyle bana destek olan, güvenini benden hiçbir zaman esirgemeyen ve akademik gelişimimde büyük emeği olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Uğur Akın'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Kendilerinden çok şey öğrendiğim, aldığım derslerin her birinde ufkumun genişlemesini sağlayan, akademik gelişimimde büyük emekleri olan sayın Prof. Dr. Gülay Aslan'a, Doç. Dr. Erdal Küçüker'e ve Dr. Öğretim Üyesi Zafer Kiraz'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama öğretici görüşleri ve değerlendirmeleriyle katkı sunan jüri üyeleri sayın Prof. Dr. Nail Yıldırım'a ve Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu'na çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, beni yetiştiren ve bu günlere getiren anne ve babama, bu tezin yazılma süresince bana destek olan eşime sonsuz teşekkürler...

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİLİK MOTİVASYONLARI VE BEKLENTİLERİNİN KARŞILANMA DURUMUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öztürk, Mehmet

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Uğur Akın

Ocak 2023, xiii +104 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin yöneticilik motivasyonlarının neler olduğunu belirlemek ve yönetici olduktan sonra beklentilerinin karşılanma durumunu incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında İstanbul iline bağlı Ataşehir, Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Pendik, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinin resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 33 okul müdürü oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle tema, alt tema ve kodlar oluşturarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin yönetici olmasında içsel motivasyon kaynaklı olarak liderlik özelliklerine sahip olma, farklı bir yöneticilik anlayışı sergileme isteği ve yöneticilik bilgisi ve deneyimi, geniş etki alanı ve çocuklarda olumlu etki yaratma isteği ön plana çıkmıştır. Okul müdürleri tarafından dışsal motivasyon kaynağı olarak en sık belirtilen etken olumsuz yönetici deneyimleri olmuştur. Bunu çevrenin etkisi ve teşviki, üst yönetimin talep etmesi ve öğretmenliğin kadın mesleği olduğu algısı takip etmiştir. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun beklentilerinin karşılanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmamasında hak ve sorumluluklara bağlı nedenler olarak aşırı iş yükü, sorumluluk ve fazla mesai, maddi getirisinin yetersiz olması ve iş güvencesinin olmaması rol oynamıştır. Okul müdürleri yetkilerinin sınırlı olması, okul finansmanının yetersiz olması ve bürokratik engeller nedeniyle yetki sorunu yaşamaktadırlar. Veli şikâyetleri, takdir edilmeme, ilgisiz veli profili ve itibar görmeme beklentilerin

karşılanmamasında veli ve toplumdan kaynaklı engeller olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin iş motivasyonunu düşük bulmakta ve bazı öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduğunu düşünmektedir. Son olarak, üst yönetim tarafından görülen baskı, ayrımcılık ve kayırmacılık, alınan yanlış kararlar çatışmaya yol açmakta ve okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmamasına neden olmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, okul yöneticisi, okul müdürlüğü motivasyonu



ABSTRACT

VIEWS OF SCHOOL PRINCIPALS ON THEIR MOTIVATION TO BECOME ADMINISTRATORS AND HOW THEIR EXPECTATIONS WERE MET

Öztürk, Mehmet

Master's Thesis, Educational Administration and Supervision

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Uğur Akın

January 2023, xiii+104 pages

The purpose of this study was to explore the school principals' motivation to become school administrators and to examine how their expectations were met. The study was designed with the phenomenology design of qualitative research methods. The study group consists of 33 school principals working in public kindergartens, primary, secondary and high schools in Ataşehir, Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Pendik, Ümraniye and Üsküdar districts of Istanbul during the 2021-2022 school year. The data for the study was collected through a semi-structured interview form and analyzed by content analysis. The study revealed that intrinsic motivators such as leadership skills, desire to make difference, administration knowledge and experience, a wide area of impact and positive impact on children were the main reasons for deciding to be a school principal. The participants were most influenced by their negative administrator experiences as external motivational sources. It was also found that the influence and encouragement of the environment, the demand of senior administrators and the perception of teaching as feminine profession played an important role in pursuing school principalship. As a result of the research, it was concluded that the expectations of the majority of the school principals were not met. Factors related to rights and responsibilities such as excessive workload, responsibilities and overtime, insufficient financial income and lack of job security played an important role in not achieving the expectations of school principals. The findings indicated that the school principals had authority problems due to their limited authority, insufficient school funding and bureaucratic obstacles. Parental complaints, indifferent parents, not being appreciated

and respected, which were identified as barriers stemming from parents and society, have led to the failure to meet expectations. It was found that the participants found teachers' work motivation low and though that some teachers were professionally inadequate. Finally, it was revealed that the pressure, discrimination and favoritism and wrong decisions by the senior management led to disappointment in school principals.

Key Words: School principal, school administration, principalship motivation



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	6
Önem.....	7
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Yönetim	9

Eğitim Yönetimi	10
Okul Yönetimi	11
Okul Yöneticiliği	12
Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi ve Seçimi	14
Türkiye’de Okul Müdürlerinin Profili	18
Kariyer Kavramı	20
Kariyer Gelişimi	22
Kariyer Evreleri	23
Okul Yöneticilerinin Kariyer Evreleri	25
Motivasyon	27
Motivasyon Teorileri	28
Kapsam Kuramları.....	29
Süreç Kuramları.....	32
Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Motivasyonları.....	35
BÖLÜM III.....	41
YÖNTEM	41
Araştırma Modeli.....	41
Çalışma Grubu	41
Veri Toplama Aracı	43

Veri Toplama Süreci.....	44
Verilerin Analizi	44
Geçerlik ve Güvenirlik	45
BÖLÜM IV.....	47
BULGULAR.....	47
Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonlarına İlişkin Bulgular.....	47
Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Bulgular	63
BÖLÜM V	77
TARTIŞMA	77
Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonları.....	77
Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanma Durumu	82
BÖLÜM VI.....	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
Sonuçlar	86
Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar	86
Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Sonuçlar	87
Öneriler	88
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	88
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	90

KAYNAKÇA	91
EKLER	101
Ek 1. Görüşme Formu.....	101
Ek 2. Etik Kurul Onayı	103
Ek 3. Özgeçmiş	104



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Yaş Ortalaması, Yaş Grubu Ve Öğretmenlik Deneyim Sürelerine Göre Oranları.....	19
Tablo 2. Okul Müdürlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	42
Tablo 3. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri	47
Tablo 4. Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanmama Nedenleri Teması	64



KISALTMALAR

CİMER: Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi

EKYS: Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEBİM: Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

TALIS: Uluslararası Öğretmen ve Öğrenme Anketi

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kariyerlerine sınıfta devam etmeyi seçerken, bir kısmı sınıf ortamından ayrılarak başka kariyer seçeneklerini takip etmeyi isteyebilir. Aslında sınırlı denebilecek bu kariyer seçeneklerinden en başta geleni okul yöneticiliğidir. Her ne kadar okul yöneticiliğinde öğrencilerle olan etkileşim giderek azalsa da öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki sorumluluk daha çok artmaktadır. Bu anlamda, okul yöneticiliği öğretmenlikten farklı becerileri gerektirmektedir. Kendisini bu konuda yeterli ve istekli hisseden öğretmenlerin yöneticiliğe yönelmesi normal karşılanmaktadır. Bununla birlikte, yöneticilik görevini kimlerin üstlendiği ve üstlenmesi gerektiği konusu eğitim yönetimi alanında önemli bir ilgiye sahiptir.

Okul müdürlerinin büyük bir bölümü kariyerlerine öğretmen olarak başlamaktadır. Öğretmenlik deneyimi bir lider olarak karar verme becerilerini geliştirmede elbette önemli görülmektedir. Ancak, öğretmenler yönetici olduklarında eğitimini aldıkları öğretmenliği aşamalı olarak kenara bırakırlar ve çoğunun hazırlıklı olmadığı liderlik ve yönetim rolleri ağırlık kazanır (Bush, 2016). Birçok okul müdürü deneyim ve içgüdülerinin onlara kariyerleri boyunca rehberlik edeceğine inanmaktadır. Ancak bu bir yanılgıdır. Çünkü bu deneyim ve içgüdülerin bilimsel bir hazırlık süreciyle desteklenmesi gerekir (Day, 2003, s. 46). Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının genişlemesi ve yönetimin öğrenci başarısına olan etkisi göz önüne alındığında, bu role sistematik bir hazırlık sürecinden geçmiş nitelikli adayların getirilmesi hayati bir önem kazanmaktadır (Chapman, 2005).

Okul yöneticisi olma istekliliğiyle ilgili olarak öncelikle okul yöneticiliğine karşı geliştirilen bakış açısı incelenmelidir. Bu konuda okul yöneticisi seçme ve yetiştirme politikaları önemli ipuçları vermektedir. Batılı ülkelerde bu yönde atılan adımlara göre okul yöneticilerinin çeşitli sertifika programları yoluyla yetiştirilmesi ve okul yöneticiliğinde birtakım standartların getirilmesi yoluna gidilmiştir. Okul yöneticisi

seçme ve yetiştirme konusuna ilişkin tartışmalar Türkiye’de de gerçekleşmekle birlikte, eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda bir kurumsallaşmadan bahsetmek mümkün değildir (Şişman, 2018, s.19). Türkiye’de okul müdürü olabilmek için eğitim yönetimine ilişkin herhangi bir formel eğitim şart koşulmamaktadır. “Meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışı benimsenerek okul yöneticiliği öğretmenlik kariyeri içinde bir yükselme alanı olarak değerlendirilmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011). Okul müdürlerinin atanmasına ilişkin tarihsel süreç incelendiğinde, okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir uzmanlık alanı ve meslek olarak değerlendirilmesi gerektiği yönünde birçok tartışma yaşanmıştır. Milli Eğitim Şuralarında bu doğrultuda tavsiye kararları alınmış, Kalkınma Planlarında gerekli adımların atılacağı öngörülmüştür. Ancak, süreçte bu durumun teoriden öteye geçemediği görülmüştür (TEDMEM, 2018). Türk eğitim sistemi uzmanlık ve yeterlik gibi iki geliştirici etkenden yoksun bırakılmış ve bir deneme yanılma düzeninin içine sokulmuş durumdadır (Bursalıoğlu, 2019, s.6). Okul yöneticilerini atama yöntemleriyle ilgili yasal düzenlemelerde bugüne kadar birçok değişikliğe gidilerek bütüncül bir yaklaşım ortaya konulamamıştır. Atama ve istihdam süreçlerinde liyakatin esas alınmadığına dair birçok eleştiri söz konusu olmuştur (Boyacı, 2020, s.4-17; İşeri, 2021, s. 158). Sonuç olarak, aşırı merkeziyetçi bir anlayışa sahip olan Türkiye eğitim sisteminde ideolojik kaygıların ön plana çıkması, okul yöneticisi atamalarını dış müdahalelere açık hale getirerek nesnellikten uzak uygulamaların sürmesine yol açmıştır (Akın, 2012).

Eğitimde niteliği sağlamanın en önemli ön koşullarından biri etkili bir okul yönetimidir. Araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretme ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunarak okul başarısı üzerinde dolaylı ancak çok güçlü bir etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Okul yöneticiliği ile öğrenci başarısı arasında gözlemlenen bu pozitif ilişki uluslararası alanda da kabul görmüştür. Bu nedenle, hangi liderlik davranışlarının öğrenciler için en uygun sonuçları doğurduğu üzerindeki tartışmalar güncelliğini korumaktadır. Diğer yandan, 21. yüzyıldaki sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler eğitim politikalarında ve dolayısıyla okullara ilişkin beklentilerde değişime yol açmıştır. Özellikle eğitimde yerleşme ve okul merkezli yönetim politikalarıyla birlikte okul yöneticilerinin sorumlulukları daha karmaşık ve zorlayıcı hale gelmiştir (Bush, 2008, s.7; Huber, 2004, s.4-5).

Okul müdürleri okulun büyüklüğüne bağlı olarak sayısı değişen müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılılarıyla birlikte okulu bir hiyerarşi içinde yönetirler. Bu durum öğretmenler için öğretmenlikten okul yöneticiliğine doğru bir kariyer merdiveni olarak yükselme olanakları sağlamaktadır (Bush, 2008, s.26). Kendilerini yöneticilik için yeterli hisseden öğretmenlerin yöneticiliğe başvurması doğaldır. Her meslekte olduğu gibi yöneticilikte de başarılı olmanın ön koşullarından biri istekliliktir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde üstlenilen yönetim görevini başarıyla yerine getirmenin temel şartlarından birisi göreve istek ve talep duymaktır (Taymaz, 2003, s.89). Eğitimin işlevselliği, amaçlarına ulaşabilmesi ve niteliğin sağlanabilmesi için müdürlük görevinin istenmesi ve talep edilmesi önem taşımaktadır.

Okul yöneticiliğinin değişen doğası göz önüne alındığında, okul yöneticisi olmayı ve liderlik etmeyi istemek bir seçimden daha çok üstesinden gelinmesi gereken zorlu bir görev olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü okullardan beklentilerin çok yönlü bir hal alması ve artmasıyla birlikte okul müdürlerinin iş yükü de çoğalmaktadır. Ağır iş yükü ve olumsuz çalışma koşulları okul müdürleri üzerinde baskı ve stres yaratmaktadır (Oplatka, 2017; Pounder ve Merrill, 2001). Üstlenilen yükümlülükler karşılığında elde edilen gelirin tatmin edici olmayışı ise öğretmenlerin okul yöneticiliğine olan istekliliğini azaltmaktadır (Günay ve Özbilen, 2018; Wildy, Clarke, Styles ve Beycioğlu, 2010). Okul müdürlüğü, öğretmenliğe kıyasla elde edilen maaş, fiziksel ve psikolojik yorgunluk ve yüklenen aşırı sorumluluklar nedeniyle cazip görülmemektedir (Malone, Sharp ve Thompson, 2000). Pont, Nusche ve Moorman (2008) tarafından hazırlanan OECD Okul Liderlerini Geliştirme Raporuna göre, araştırmaya katılan 22 ülkeden 15'inde okul müdürlüğü için aday bulmada zorluk yaşandığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışma, öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının okul müdürlüğü görevine geçiş için çoğunlukla istek duymadıklarını ortaya koymuştur. Türkiye'de ise bu durumun aksine, okul müdürü havuzunun geniş olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara ilk defa atanacak müdür ve müdür yardımcılığı kadroları için düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı'na (MEB-EKYS) 2019 yılında giren aday sayısı yaklaşık 56 bin, 2020 yılında ise yaklaşık 50 bin olarak açıklanmıştır (www.memurlar.net). Bu katılımcıların içinde okul müdürü ve müdür yardımcısı adaylarının olduğu unutulmamalıdır. Ancak başvuru sayılarından

yola çıkarak, Türkiye’de okul yöneticiliğine gösterilen ilginin oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Alanyazında okul müdürlerinin sahip olması gereken nitelikler ve bunların nasıl geliştirilmesi gerektiğine ilişkin birçok çalışma ve bulgu yer almaktadır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin ne tür bir motivasyonla, başka bir deyişle hangi nedenlerle bu alana yöneldiği de bir o kadar önemlidir. Okul yöneticisi olma istekliliğine ilişkin yapılan araştırmalar okul yöneticiliği ile ilgili nicelik ve nitelik yönünden önemli bulgular sunmaktadır. Okul yöneticiliğine yeterli sayıda başvuru olup olmaması konunun nicelik boyutuyla ilgilidir. Okul yöneticiliği için yetkin ve uygun adayların başvurması ise konunun nitelik boyutunu oluşturmaktadır. Konuya ilişkin bugüne kadar yapılan araştırma sonuçlarında bu istekliliğin temelinde çeşitli etkenlerin yattığı ortaya çıkmıştır. Cranston’a (2007) göre, bu etkenler aynı zamanda nitelikli bir okul yöneticisi havuzunun oluşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğer sistem çapında reform ve iyileştirme istekleri karşılanacaksa, okul müdürlüğünün nitelikli öğretmenlerin ilgisini çeken ve sürdürülebilir bir kariyer olarak görülmesi gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerin bir kariyer basamağı olarak okul yöneticiliğine yükselmeye yönelik deneyim ve istekliliklerini kavramak bir zorunluluktur. Okul yöneticiliğine nitelikli adayların gelmesini ve bu pozisyonlarda kalmalarını sağlamak için eğitimcilerin okul yöneticiliğini neden istediklerini veya istemediklerini anlamak gerekir (Stevenson, 2006).

Okul yöneticiliği istekliliğine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmaların temel problem durumlarından birisi Türkiye’den farklı olarak okul yöneticiliğine istekli aday bulma konusunda yaşanan sorundur. Çünkü birçok eğitim sistemi okul yöneticiliğine yeterli sayıda ve nitelikli aday bulma ve görevde tutma konusunda sorun yaşamaktadır. Shen, Cooley ve Smith (1999) tarafından ABD’de okul yöneticiliği programlarına kayıtlı öğrencilerin yöneticiliği tercih ve olası bırakma nedenleri ve ikisi arasındaki ilişki üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların okul yöneticiliğini kendini gerçekleştirme, saygınlık, aidiyet amaçlarıyla istedikleri belirlenmiştir. Bunun yanında, maaş gibi hijyen faktörlerinin yöneticiliğe devam etme

bakımından önemli olduğu saptanmıştır. Hancock ve Müller (2010) tarafından Alman ve Amerikan öğretmenlerin okul müdürü olma istekliliğini etkileyen faktörler tespit edilerek karşılaştırılmıştır. Araştırmaya göre, öğrenci ve öğretmenleri etkileme, öğrenme ortamlarında fark yaratma, değişimi başlatma, mesleki ve kişisel zorlukları deneyimleme istekleri ortak nokta olarak ön plana çıkmıştır. Barton (2011) çalışmasında eğitimsel liderlik programına kayıtlı okul yöneticisi aday öğretmenlerin yönetici olma nedenlerini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların sırasıyla liderlik becerileri, içsel ve dışsal motivasyon kaynakları nedeniyle yönetici olmak istedikleri belirlenmiştir. Cranston (2007) tarafından Avustralya'daki ilkökul ve ortaokul müdür yardımcılarının okul müdürlüğüne ilişkin düşünceleri ve okul müdürü olma nedenleri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, en önemli nedenler çocuklarda ve eğitimde etki yaratma, farklı insan ve gruplarla çalışma imkânının olması olarak ortaya çıkmıştır. Walker ve Kwan (2009) tarafından Hong Kong'da okul müdürü olmak için zorunlu olan okul yöneticiliği sertifikasına sahip ya da sertifika programına kayıtlı öğretmenlerin yönetici olma nedenleri üzerine çalışma gerçekleştirilmiştir. Buna göre, özerklik ve yenilik, rahatlık ve uygunluk, okula aşinalık ve statü olmak üzere üç grup etkenin etkili olduğu saptanmıştır. Bu konuda Türkiye'de de çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenleri araştıran Yeşilkaya (2007), çalışma sonucunda en önemli etkenlerin kariyer yapma, idealleri gerçekleştirme isteği ve yöneticilik alanında kendini yetenekli görme olduğu ortaya çıkmıştır. Köse ve Erginer (2011) tarafından müdür yardımcılığı sınavına katılan öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri araştırılmıştır. Buna göre, katılımcıların yönetici olmayı en çok etkin ve örnek okul oluşturma isteği, yönetim bilgi ve becerisi ve yetki nedeniyle istedikleri saptanmıştır. Günay ve Özbilen'in (2018) öğretmenlerin okul yöneticisi olma istekliliğini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışma sonucunda, katılımcıların yöneticilik deneyimi, güçlü iletişim becerileri, yöneticilikte kariyer basamaklarının bulunması ve mesleki doyum nedeniyle okul yöneticisi olmak istedikleri belirlenmiştir. Yeni atanan okul müdürlerinin yönetici olma nedenleri, beklentileri ve hedeflerinin araştırıldığı çalışmada (İşeri, 2019), katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitsel fikir ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla okul müdürü oldukları saptanmıştır.

Alanyazında yer alan araştırmaların öğretmenleri okul yöneticisi olmaya güdüleyen etkenlerin neler olduğunu saptamaya odaklandığı görölmektedir. Bu süreci okul müdürleri açısından ele alan çok az araştırma bulunmaktadır. Araştırmaların birer okul yöneticisi adayı olan öğretmenlere odaklanması elbette normaldir. Ancak, yöneticilik görevini hâlihazırda deneyimleyen okul müdürleri açısından bir bakış açısı geliştirmek öğretmen ve okul müdürü görüşleri arasında kıyaslama yapma bakımından önemlidir. Shen, Cooley ve Wegenke’e (2004) göre okul yöneticiliğinin neleri gerektirdiği konusundaki öğretmen görüşleri tümüyle doğru olmayabilir. Çünkü okul müdürleri okul yöneticisi olma ve göreve başladıktan sonra gelişen süreçleri yaşıyarak görmektedir. Ayrıca, araştırmaların gerçek davranışları değil iş niyetlerini ele aldığını belirtmekte fayda vardır. Algılar ve niyetler meslek seçimlerini tam olarak yansıtmayabilir. Algıları ve niyetleri ifade etmek maliyetsiz birer değerlendirme iken, gerçek meslek seçimleri ciddi bir vazgeçme maliyetini içerir (Rynes, 1991; akt. Pounder ve Merrill, 2001). Buradan hareketle, bu araştırma katılımcı grubunun okul müdürleri olması nedeniyle yöneticiliğe ilişkin algı veya niyetlerin nasıl davranışa dönüştüğünü de incelemesi bakımından önemlidir.

Araştırmaların eksik bıraktığı alanlardan bir diğeri okul müdürlerinin yönetici olduktan sonra beklentilerinin ne ölçüde karşılandığı sorusudur. Okul müdürlerini yöneticiliğe güdüleyen etkenlerin yanı sıra beklentilerin karşılanma durumunun incelenmesi sürecin bütününe ilişkin ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Araştırmada bu eksikliğin giderilerek alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın problemi, okul müdürlerinin yönetici olmayı hangi nedenlerle istediğı, okul müdürü olduktan sonra beklentilerinin ne ölçüde karşılandığı ve karşılanmayan beklentilerin önündeki engellerin neler olduğunun incelenmesidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2021-2022 öğretim yılında görev yapan okul müdürlerinin yöneticilik motivasyonlarını belirlemek ve yönetici olduktan sonra beklentilerinin karşılanma durumunu incelemektir.

Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerini yönetici olmaya motive eden etkenler nelerdir?
2. Okul müdürleri yönetici olduktan sonra beklentilerinin karşılanma durumu nasıldır? Yönetici olduktan sonra beklentilerinin hiçbirisi ya da bir kısmı karşılanmayan okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmamasının nedenleri nelerdir?

Önem

Okul yöneticiliğinin değişen doğasıyla birlikte okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları genişlemekte, onlardan beklentiler de artmaktadır. Bu beklentilerin en önemlisi ise öğrencilere okulda nitelikli bir eğitimin sağlanıyor olmasıdır. Okul müdürlerinin okul başarısı üzerindeki etkisi nedeniyle kimlerin yönetici olacağı sorusu önemini korumaktadır. Bu sorunun cevabı eğitim yönetimi alanında okul müdürlüğü kadrolarına liderlik yeterliliklerine sahip, istekli, değişime ve gelişime açık kişilerin getirilmesi gerektiği yönünde kabul görmüştür. Bununla birlikte, adayların bu göreve hangi motivasyonla talip olduğu ve sonrasında beklentilerin ne kadar karşılandığı sorusu araştırılması gereken bir konu olarak belirlenmiştir.

Alanyazın taramasında, araştırmaların büyük bir çoğunlukla okul yöneticisi adaylarının yöneticiliği isteme nedenlerine odaklandığı görülmektedir. Bu araştırma, okul yöneticisi olma istekliliğine ilişkin etkenlerin belirlenmesinde okul müdürü bakış açısıyla bulgu üretmesi yönünden önemlidir. Ayrıca, bu araştırma beklentilerin yönetici olduktan sonra karşılanma durumunu inceleyerek katkıda bulunmaktadır. Tüm süreci deneyimlemiş olan okul müdürlerinin görüşleriyle elde edilen bilgilerin yönetici adaylarına kariyer gelişimleri ve örgüte sağlayacakları katkı bakımından geniş bir öngörü sağlayacağı düşünülmektedir. Karşılanmayan beklentiler varsa önündeki engellere ilişkin bulguların ise sistemde yaşanan aksaklıklara ışık tutacağı düşünülmektedir. İlgili alanyazında, konuyu bu kapsam ve boyutta ele alan çalışmanın bulunmaması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Okul yöneticisi olma motivasyonunu ve beklentilerin karşılanma durumunu incelemenin, yöneticiliğe doğru kişilerin

getirilmesinde eğitim politika yapıcılarının uygun adımları atmaları konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Okul müdürlerinin yönetici olma motivasyonlarını ve beklentilerinin karşılanma durumunu incelemek için oluşturulan görüşme formunun hazırlanma aşamasında başvurulmuş uzman görüşleri yeterlidir.
2. Bu çalışmada kullanılan görüşme formu, okul müdürlerinin yönetici olma motivasyonlarını ve beklentilerinin karşılanma durumunu incelemek için yeterlidir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul iline bağlı Ataşehir, Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Pendik, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan otuz üç okul müdürünün görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Beklenti: Gerçekleşmesi beklenen şey. (TDK, 2022)

Okul yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında okul müdürü görevinde bulunan kişilerdir.

Motivasyon: Birey davranışlarına belirli bir yön veren, çeşitli iç ve dış nedenlerle bir amacı gerçekleştirmek için eyleme geçme isteği uyandıran dürtülerdir (Genç, 2017, s.264).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal yapısını oluşturan kavram ve teoriler incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle yönetim, eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramları tanıtılmıştır. Ardından okul yöneticiliği kavramı, Türkiye’de okul müdürü yetiştirilmesi ve seçimi ile okul müdürü profili konularıyla birlikte ele alınmıştır. İzleyen kısımda kariyer ve motivasyon teorilerine ilişkin alanyazın incelemesine yer verilmiştir. Kuramsal temelin sonunda da okul yöneticilerinin motivasyon kaynaklarıyla ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

Yönetim

Bir insan grubunun ortak amaçlarla bir araya gelerek çeşitli eylemleri gerçekleştirme çabası içinde olduğu her yerde yönetim söz konusu olmuştur (Kaya, 1984, s. 23). Bu özellikleriyle birlikte çok eski bir kavram olduğu bilinen yönetim olgusunun bir bilim alanı olarak incelenmesi ancak yirminci yüzyıl başlarında gerçekleşebilmiştir. Örgütlerde verimliliğin ve etkililiğin artırılması için günümüze kadar birçok yönetim kuramı ortaya atılarak yönetime ilişkin açıklamalar getirilmiştir.

Küçük örgütlerde bile karmaşık bir yapıya sahip olan yönetim kavramına ilişkin günümüze kadar yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Farklı tanımlamaların yapılması yönetim biçimine ilişkin bakış açılarının ve örgüt amaçlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, yönetimin tanımı her ne kadar yönetim biçimi ve örgütsel amaçlara göre değişiklik gösterse de bazı noktalarda özdeştir (Başaran, 2000, s. 14). Yapılan tanımlamaların ortak yönleri itibariyle, yönetim kavramı saptanan örgütsel hedefleri başarıyla gerçekleştirmek amacıyla iş birliği içinde çalışma, insan ve madde kaynaklarını etkili kullanma ve örgüt çalışmalarını denetleme ve geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2006; Sergiovanni, Burlingame, Coombs ve Thurston, 1998; Taymaz, 2019).

Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, esas olarak yönetim bilimlerinin eğitim alanında uygulanması olarak ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2015, s. 5). Bu nedenle bir bilim ve uygulama alanı olarak eğitim yönetimi (Özdemir, 2018, s. 5), yönetim biliminden önemli ölçüde beslenmektedir. Öyle ki, belirli zaman dilimlerinde geliştirilen yönetim kuramlarına paralel olarak eğitim yönetiminde de benzer anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bursalıoğlu'na (2015, s.13) göre bu paralellik ilk olarak verim odaklı bilimsel yönetim anlayışının okul yönetimine hâkim olmasıyla başlamıştır. Ancak sonrasındaki gelişmelerle birlikte eğitim yönetiminde insan ilişkileri kavramı ön plana çıkmış ve eğitim yönetimi sosyal bir sistem olarak ele alınmıştır.

Eğitim yönetimi alanı diğer yönetim alanlarıyla pek çok benzerlik gösterse de eğitime yüklenen sosyal, politik ve ekonomik işlevler nedeniyle diğer yönetim alanlarından farklı şekilde ele alınmaktadır. Aydın (2018) ve Taymaz' a (2019) göre, bu farklılık eğitimde temel değerın insan olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında, eğitimin çeşitli güç gruplarının ve toplumun tümünün odak noktasında bulunması, eğitim örgütlerinin bir işletme niteliği taşıması ve çatışan değerlerin ortasında bulunması onu diğer örgüt yapılarından farklı kılmaktadır.

Eğitim yönetimi toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü amaçlarına uygun bir şekilde işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir (Başaran, 1988, s. 43). Kamu yönetiminin özel bir alanı olarak kabul edilebilecek eğitim yönetimi, devletin eğitim politikaları doğrultusunda belirlediği genel ve özel amaçları gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya, 1984, s. 36). Eğitim sistemini bir bütün olarak çözümlemeyi ve birleştirmeyi amaçlayan eğitim yönetimi, okul ve okul dışında kalan Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerinin yönetimini de kapsamaktadır. Toplumun eğitim sistemini, ekonominin nitelikli insan gücü ihtiyacını, öğrencilerin gelişimini sağlamak, maliyetini hesaplamak ve kaynaklarını bulmak, geleceğe yönelik kestirimleri ve tasarımları yapmak eğitim yönetiminden beklenen görevlerdir (Taymaz, 20, s. 22). Eğitim yönetiminin eğitimi yaymak ve eğitim niteliğini yükseltmek üzere iki amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar eğitim örgütünde yer alan okuldan Bakanlığa kadar her kademenin sahip olduğu yönetsel amaçlardır. Eğitim yönetiminin birinci amacı olan

eğitimi yayma, eğitim ihtiyacı olan ve eğitim görmesi gereken her vatandaşın eğitimden yararlanmasını sağlamayı ifade eder. Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ise eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak toplumsal değişmelere, bilim ve teknolojiye gelişmelere uygun olarak nitelikli öğrenciler yetiştirmeyi ifade eder (Başaran, 1988, s. 43-44). Eğitim yönetiminin amaçları aynı zamanda milli eğitim sisteminin amaçlarıdır. Her ulusun eğitim sisteminin kendine özgü amaçları bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminin amaçları da 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda (METK) belirtilmiştir (Sarpkaya, 2021, s. 8).

Okul Yönetimi

Sistem yaklaşımı ile ele alındığında eğitim sisteminde okul bir alt sistem olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre, okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak ortaya çıkmaktadır (Demirtaş, 2021, s. 117). Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okullar, sistemin ilk düzeyde, üretim amaçlı somut bir örgütlenmesi olarak çalışmaktadır. Okul bireyi geliştirme işleviyle birlikte toplum için var olan ve topluma etki eden bir örgüttür. Bu işlevini, eğitim yöneticileri tarafından tasarlanmış öğrenim çevresi ve etkinlikleri yoluyla bir plan çerçevesinde gerçekleştirir (Açıkalın, 2016, s. 2).

Okulların eğitim sistemi içinde sayıca fazla olması ve görev ve sorumluluklarından dolayı önemlidir. Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okul toplumsal ilişkilerin en yoğun biçimde gerçekleştiği sosyal bir örgüttür (Ilgar, 2005, s. 91). Başka bir anlatımla, okul toplumsal, politik ve iktisadi üst sistemlerin kesişim noktasında bulunmaktadır. (Özdemir, 2018, s. 158). Okul, eğitim örgütünün halkla yüz yüze geldiği bir kapı niteliğindedir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi için okulun iyi örgütlenmesi gerekir. Eğitimde okul dışındaki kuruluşların kötü bir biçimde örgütlenmesi, eğitime sadece yönetsel birtakım engeller çıkarırken, okul örgütlenmesindeki aksaklıklar sistemde çok daha büyük sorunlara yol açmaktadır (Başaran, 2000, s. 12).

Bir eğitim örgütü olarak okulun toplum içinde sahip olduğu özel konum, okul yönetimini de önemli kılmaktadır. Okul yönetimi, planlı eylemler yoluyla eğitimsel amaçları yerine getirmeyi çabalar (Özdemir, 2018, s. 166). Bu bağlamda, okul yönetimi

eğitim yönetimi içinde yönetimin en somut olarak uygulandığı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Ada ve Baysal, 2015, s.80). Okul yönetiminin görevleri, tarafından eğitim programının yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, işgören işlerinin yönetimi, destek işlerinin yönetimi ve bütçe yönetimi olarak ele alınmıştır (Başaran, 2008, s. 329-473). İnsan ve maddi kaynakların verimli kullanılması okul yöneticilerinin sahip oldukları niteliklere ve yeterliklere dayanmaktadır (Kaya, 1984, s. 94). Geleneksel anlayışta okul yöneticisi, okul amaçlarının gerçekleştirilmesi için mevcut yasal düzenlemeler çerçevesinde hareket eden, daha çok mevcut statükoyu koruma davranışı benimseyen ve disiplin sağlayıcı biri olarak görülmektedir. Ancak, güncel tartışmalarla birlikte okul yöneticileri gerekli durumlarda yerleşik yapı ve uygulamaları değiştirerek değişimi başlatan bir lider olarak görülmektedir (Şişman, 2020, s. 217).

Görüldüğü gibi okul ve okul yönetimine atfedilen anlam geçmişten bugüne büyük oranda değişime uğramıştır. Bununla birlikte, eğitim sistemlerinin en temel ögesi olan okul ve okulun amaçlarına ulaşması için çabalayan okul yönetimi önemini her zaman korumuştur. İnsanı esas alan okul, toplumun geleceğinde oynadığı belirleyici rol nedeniyle çeşitli kesimlerin odağında bulunan bir örgüttür. Toplumların okula ilişkin temel kaygısı insan kaynaklarından fiziki olanaklara kadar tüm boyutlarıyla nitelikli bir eğitim yapılmasına hizmet ediyor olmasıdır. Okul yönetiminin önemi söz konusu kaygıyı ve sorumluluğu en yakın düzeyde sahipleniyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, bu sorumluluğu kimlerin hangi niteliklerle üstleneceği sorusu sistemin amaçlarına ulaşmasındaki başarısı bakımından önemli ölçüde belirleyici olacaktır.

Okul Yöneticiliği

Artan bilgi birikimi ve değişen koşullar nedeniyle okul bir örgüt olarak artık geleneksel bilginin belirli bir çerçeve içinde uygulayıcısı olarak değerlendirilemez. Okul bugünü ve geleceği göz önüne alarak kendisini yenileme ihtiyacı duyan bir örgüt haline gelmiştir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin var olan görev yelpazesi değişmekte ve yenileri eklenerek genişlemektedir. Sonuç olarak, okul yöneticileri yeni talep ve zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Huber, 2004, s. 4-5). Okul müdürleri günlük işleyişin yanında, sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimle birlikte okul için vizyon oluşturmada, okulun geleceğini planlamada, okul çalışanlarını yönlendirmede ve

okuldaki değişimi başlatma ve sürdürmede belirleyici bir rol üstlenmektedir. (Gareis ve Tschannen-Moran, 2007). Bunun yanında, politik ve sosyal beklentiler, diğer okullarla rekabet hali, hesap verebilirlik gibi karmaşık görev ve durumlar okul yöneticilerinin sorumluluğu altındadır (Dempster, Lovett ve Flückiger, 2011). Oyman ve Turan'a (2014) göre, hesap verebilirlik kavramının okullarda da önem kazanmasıyla okul müdürlerinin okulun hedefleri, eğitim ğretim kaynakları, okulun finansal yapısı, insan kaynakları ve değişim yönetimi gibi birçok alanı başarıyla yürütebilmesi gerekmektedir. Pont, Nusche ve Moorman (2008), hızla artan eğitimde yerelleşme ve hesap verebilirlik politikalarıyla birlikte okul yöneticilerinin sorumluluklarını günlük işleyişin yönetiminin yanında, finansman ve insan kaynakları, halkla ilişkiler, kalite güvencesi sağlama ve nitelikli ğretim ve öğrenmeye liderlik etme gibi rollerle yeniden tanımlamaktadır. Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006 sonuçlarını da inceleyen araştırmacılar, okul yöneticilerine eğitime ilişkin önemli kararlar alma bakımından hareket alanı sağlandığında, okul ve ğrenci performansında fark yaratabileceklerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin öğrencilerle doğrudan etkileşim kurması ğretmen ve ailelere göre daha az olanaklıdır. Buna rağmen, ortaya konulan liderlik davranışlarıyla ğrenci başarısı üzerinde önemli lde etki sağlandığı çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Balcı, 1993; Leithwood, Sun ve Pollock, 2017, s.2). Öyle ki, ğrenci başarısını etkileyen birçok okul içi etken içinde, okul yöneticisinin niteliği ğretmen niteliğinin ardından en önemli ikinci etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2008). Okul yöneticilerinin eğitim ve ğretim, program geliştirme, eğitimde lme ve değerlendirme gibi alanlarda yetkinlik taşması ve bir ğretim kaynağı olarak öğretmenlerle paylaşabilecek ve onları takip edebilecek donanımına sahip olması gerekir (Turan, 2018, s. 81). Etkili okul araştırmaları sonucunda, okul yöneticilerinin güvenli ve nitelikli öğrenme ortamı sağlama, öğrenme odaklı olma, öğrencileri izleme ve ğretim lideri olma davranışlarını gösterdikleri anlaşılmıştır (Cotton, 2003, s. 2).

Okul müdürleri sınıf ortamının dışında bulunmalarına rağmen öğrenme ortamlarının niteliğine etki ettiklerinden dolayı ğrenci performanslarından sorumlu

kılınmaktadır. Ancak, merkeziyetçi yapıya sahip olan Türk eğitim sisteminde okul müdürleri yönetmeliklerin çizdiği sınırlar çerçevesinde hareket etmektedir. Bununla birlikte, okul yönetiminin değişen doğasıyla birlikte okul müdürlerinin sorumlulukları ve yetkileri artmaktadır. Okullar günümüzde uygulanan politikalar yoluyla kamu işletmeciliği kapsamında dönüşüme uğramış, dolayısıyla okul müdürlerine okula finansal kaynak bulma, verilen eğitime ilişkin “kalite” güvencesi sağlama gibi ek sorumluluklar yüklenmiştir. Diğer yandan, eğitim yönetiminde değişen anlayışla birlikte okul müdürlüğü yöneticilikten daha çok öğretim liderliği rolüne bürünmüştür. Bu bağlamda, okul müdürlüğünün çok boyutlu bir hal aldığını söylemek mümkündür.

Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi ve Seçimi

Birçok ülkede okul yöneticileri kariyerlerine öğretmen olarak başlamakta, müdür yardımcılığı pozisyonunun ardından okul yöneticiliğine ilerlemektedir. Okul müdürleri, yönetici olduktan sonra da ders vermeye devam etmektedirler. Bu durum okul yöneticiliği için temel gerekliliğin öğretmenlik niteliği ve deneyiminin olduğu yönünde yaygın görüş oluşmasına yol açmaktadır. Ancak, 21.yüzyılda okul yöneticiliğinin farklı bir uzmanlık alanı olduğu ve özel bir hazırlık gerektirdiği konusunda artan bir farkındalık bulunmaktadır. Bu paradigma değişiminin nedenleri okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının artması, yerelleşme politikalarıyla birlikte okullara daha fazla yetki verilmesi, okul çevrelerinin artan karmaşıklığı ve etkili bir mesleki hazırlık ve gelişimin okulda fark yaratması olarak sıralanabilir (Bush, 2008, s. 26).

Okul müdürlerinin okulda sergilediği liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açıktır. Bu yüzden okul müdürlerinin bu önemli göreve motivasyon ve hazırlanma bakımından nasıl geldiğini bilmek de önemlidir (Walker ve Qian, 2006). Eğitim yönetimindeki istihdam politikaları, eğitim sistemlerinin niteliğini belirlemede önemli bir değişkendir. Bu durum dikkate alındığında, okul liderliği eğitim politika yapıcılarının yoğun mesai harcadığı noktalardan biri haline gelmiştir. Okul yöneticilerinin hangi ölçütlere göre belirleneceği, istihdam koşulları, mesleki gelişim süreçlerinin belirlenmesi ve kariyer planlamalarının yapılması güncel tartışma alanlarıdır (Boyacı, 2020, s. 133). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi konusunda en doğru yaklaşımın ne olduğuna ilişkin tartışmalar uluslararası anlamda da

devam etmektedir (Chapman, 2005). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin öğretme, öğrenme ve öğrencilerin gelişimlerini iyileştirmek için belirli bir kapasiteye sahip olması gerektiği yönünde bir fikir birliği vardır. Bazı ülkeler okul yöneticilerinin gelişimi konusunda yoğun çalışma göstererek somut adımlar atarken, birçok ülke ise bu konuda oldukça retorik bir yaklaşıma sahiptir (Huber, 2010, s. 225-226). Birçok eğitim sistemi yeni okul yöneticileri için sistematik bir eğitim sağlama konusunda uygulama bakımından ya başarısız kalmakta ya da bu tür eğitimi desteklemekle birlikte okul yöneticilerinin atanmasında şart koşturmamaktadır (Bush, 2016). Oysa okul yöneticisinin görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirebilmesi için yeterlik ve niteliklerinin bilimsel ölçütlere göre belirlenip, belirlenen esaslara göre seçilmesi, eğitilmesi ve atanması gerekmektedir (Okçu, 2011).

Gelişmiş birçok ülkede okul yöneticisi olarak çalışmak için öğretmenlik deneyiminin yanı sıra, eğitim yönetimi konusunda formal eğitimden geçme zorunluluğu bulunmaktadır (Kayman, 2017). Farklı ülkelerde okul yöneticisi olabilmek için sağlanması gereken koşullar incelendiğinde temel olarak üç kategoriden söz edilebilir. Bunlar öğretmenlik deneyimi, idari deneyim ve hizmet öncesi eğitim ve yöneticilik eğitimidir (TEDMEM, 2018). Türkiye’de öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinin karışımıyla öğretmen-yönetici modeli benimsenmiş ve aynı kişinin iki karaktere bürünmesine yol açılmıştır (Bursalıoğlu, 2020, s. 14). Türkiye’de okul müdürleri geleneksel hizmet öncesinde yetiştirme, seçme ve işbaşında geliştirme modeliyle görevlendirilmektedir (Açıkalın, 2016, s. 4). Sistemin iç kaynaklarına dayanan bu geleneksel atama yönteminin çıkış noktasını 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. Maddesinde yer alan “eğitim hizmetlerinde asıl olan öğretmenliktir” ibaresi oluşturmaktadır. Bu dayanak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenliğin “devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmasıyla pekiştirilmiştir (Şahin, Kesik ve Beycioğlu, 2017).

Türkiye’de okul yöneticisi atama sistemine ilişkin bugüne kadar birçok düzenleme yapılarak uygulamada sıklıkla değişikliğe gidilmiştir. Şimşek (2004), bu uygulamaları 1970’lere dek “Çıracılık Modeli”, 1970’lerde ortaya çıkan “Eğitim

Bilimleri Modeli” ve 1998 yılındaki Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul yöneticisi atama düzenlemesiyle uygulanan sınav modeli olmak üzere üç temel yönelim olarak sıralamaktadır. Çıraklık modeli, merkeziyetçi yapıya sahip olan eğitim sisteminin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan “meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışının temel alındığı bir modeldir. Eğitim Bilimleri Modeli ise, üniversite düzeyinde “Eğitim Yönetimi ve Planlaması” bölümlerinin açıldığı, yönetim ve liderlik alanlarında uzmanlığa sahip mezunların yönetici olarak atanmaları anlayışının benimsendiği bir modeldir (Balcı, 2008; Boyacı, 2020, s. 4). Bu akış içinde, 1998 yılında çıkarılan ve okul yöneticilerinin yöneticiliğe atanmadan 120 saatlik yönetici yetiştirme eğitimi almalarını gerektiren uygulama öncekilerden farklı olarak göze çarpmaktadır (Karip ve Köksal, 1999). Ancak, 2004 ve 2007 yıllarında yapılan düzenlemelerle, 120 saatlik yetiştirme programı ve okul müdürlüğü giriş sınavı uygulamaları kaldırılmıştır. Bu durum, okul müdürlerinin atanmasında kural ve standardın olmadığı “Keyfilik Modeli” olarak nitelendirilebilir (Balcı, 2008). Sonraki dönemde yapılan değişiklikler göstermektedir ki, okul yöneticisi atama süreçleri devamlılıktan uzak, düzenlemelerin birbirini geçersiz kıldığı veya geri dönüşleri de beraberinde getirdiği bir duruma dönüşmüştür (TEDMEM, 2018).

Okul yöneticisi atama yönetmeliğine ilişkin en son düzenleme 5.02.2021 tarihinde yayımlanmıştır. Düzenlemeye göre okul müdürü olmak isteyen adayların yükseköğretim mezunu olmaları, Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak çalışıyor olmaları, eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmaları, adli veya idari soruşturmayla görevden alınmamış olmaları gerekmektedir. Söz konusu gereklilikler okul müdürü atamalarında genel şartlar olarak belirtilmektedir. Bunların yanı sıra, okul müdürü olmak isteyen adaylar için üç özel şart bulunmaktadır. Buna göre, adayların, müdür olarak görev yapmış olma, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olma veya Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olma özel şartlarından birini taşıması gerekir (MEB, 2021).

İlk defa okul müdürü veya müdür yardımcısı olmak isteyen adaylar yazılı ve sözlü sınavlara girmektedir. Yazılı sınavda 100 puan üzerinden az 60 ve üzeri puan alan

adaylar “Ek-1 Değerlendirme Formu” üzerinden yapılan değerlendirmeye sözlü sınava çağırılır. Ek-1 değerlendirme formu, adayların eğitim bilgileri, hizmet süresi, akademik ve mesleki deneyimi, kurum geliştirme deneyimi, aldığı ödüller ve cezalara ilişkin bir puanlama formudur. Yazılı sınav puanının yüzde 50’si, Ek 1’de yer alan değerlendirme formu üzerinden alınan sonucun yüzde 30’u ve sözlü sınav puanının yüzde 20’si dikkate alınarak görevlendirmeye esas puan hesaplanmaktadır (MEB, 2021). 2021 yılında çıkarılan bu yeni düzenleme ile bir önceki yönetmelikten farklı olarak okul yöneticisi adaylarına Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olma şartı getirilmiştir. Yönetmeliğe göre bu sertifikanın, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından eğitim yönetimi alanında düzenlenen programı başarıyla tamamlayan adaylara verilmesi öngörülmüştür. Ancak, mevzuatta yer alan bu husus uygulamada henüz yer bulmamıştır.

Türkiye’de okul müdürlerinin seçimi ve atanması geçmişten bugüne incelendiğinde, çeşitli modellerin hayata geçirildiği, sıkça yapılan düzenlemeler nedeniyle bilimsel, tutarlı ve şeffaf bir sistem kurulamadığı anlaşılmaktadır. Ancak, bu durum eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmanın eğitim politikalarında hiç gündem oluşturmadığı anlamına gelmemektedir. 14. Milli Eğitim Şurası’nda, “eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmanın esas alınması, mevcut eğitim yöneticilerinin, üniversiteler ile iş birliği içinde yetiştirilmesi, eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanların alınması” yönünde karar alınmıştır (MEB, 1993). 18. Milli Eğitim Şurasında ise okul yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitim görmenin esas alınması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010). Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılmasına vurgu yapılan 19. Milli Eğitim Şurası’nda ise, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimine sahip olmaları, ulusal düzeyde yapılandırılmış Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlilik Programı’ndan yetkinlik belgesi alanların tercihen yönetici yapılmasının sağlanması, okul yöneticiliğine yönelik sertifika/kurs sisteminde bu programların kazandırdığı yeterliklerin tespit edilmesi ve güvencesini sağlayacak bir akreditasyon sistemi kurulması yönünde tavsiye kararları alınmıştır (MEB, 2014). En güncel ve kapsamlı eğitim planlaması olarak nitelendirilebilecek olan ve karar alıcı mekanizmaların sıklıkla atıfta bulunduğu 2023 Eğitim Vizyon belgesinde, okul yöneticiliğinin yüksek lisans

düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması ve okul yöneticilerinin özlük haklarının iyileştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018, s. 43-44). Belgeye göre bu hedefin 2020 yılında ülke çapında uygulamaya konularak gerçekleştirilmesi gerekirken bu konuda henüz bir adım atılmamıştır. Yapılan son düzenlemeyle okul yöneticisi atama yönetmeliğine “eğitim yönetimi sertifikasına sahip olma” şartı eklenmiştir. Yönetmelikte bu sertifikanın Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından verileceği belirtilmiştir. İlgili yönetmelik eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde üniversitelerin devre dışı bırakıldığı gerekçesiyle çokça eleştiri almıştır (İşeri, 2021, s.148). Bu yönetmelikle, üniversitelerde yüksek lisans ve doktora seviyelerinde verilen eğitim yönetimi ve denetimi programlarının göz ardı edilerek, üniversitedeki teorilerin okulda uygulama bulma olanağına fırsat verilmediği ifade edilebilir. Bu karar eğitim vizyon belgesinde belirtilen okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde yapılandırılma hedefiyle de çelişmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin ne Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar ne de 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde öngörülen hedefler bakımından bir ilerleme kaydedilemediği söylenebilir.

Türkiye’de Okul Müdürlerinin Profili

Türkiye’de okul yöneticisi olarak atanabilmek için, hizmet öncesinde herhangi bir yöneticilik eğitimi alma zorunluluğu bulunmamaktadır. Hizmet öncesinde böyle bir eğitim görmek bir tercih nedeni olarak değerlendirilmektedir (Özdemir, 2018, s. 28). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2018 verilerine göre, Türkiye’de okul müdürlerinin yalnızca yüzde 18’i lisansüstü eğitime sahipken, bu oran Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri ortalamasında yüzde 66,3’tür (OECD, 2019). Aynı rapora göre, OECD ortalamasında okul müdürlerinin yüzde 54’ü okul müdürü olmadan önce en az bir kez okul yönetimi ile ilgili eğitim almışken, Türkiye’de bu oranın yüzde 30 olduğu görülmektedir. Eğitim liderliği konusunda en az bir kez eğitim almış olan okul müdürleri oranı OECD ortalamasında yüzde 54 iken, Türkiye’de yüzde 36’dır.

Okul müdürlerinin yaş ve öğretmenlik deneyim sürelerine ilişkin veriler sistem içindeki hareketliliğe ilişkin genel bir izlenim verebilmektedir. TALIS 2018 raporu

incelendiğinde, Türkiye'nin bu konuda OECD ülkelerinden farklılaştığı görülmektedir. Türkiye ve OECD ülkelerindeki okul müdürlerinin yaş ve deneyim sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Yaş Ortalaması, Yaş Grubu ve Öğretmenlik Deneyim Sürelerine Göre Oranları

	Yaş ortalaması (yıl)	40 yaş ve altı (%)	40-59 yaş arası (%)	60 yaş ve üzeri (%)	Toplam Öğretmenlik Deneyimi
OECD Ortalaması	52,1	7,8	72,3	20,0	19,9
Türkiye	43,1	35,2	57,7	7,2	7

Kaynak: OECD TALIS 2018 raporunun analizi sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye'de okul müdürlerinin yaş ortalamasının OECD ortalamasının dokuz yaş altında olduğu görülmektedir. Buna göre, Türkiye'de öğretmenlerin daha genç yaşta okul müdürü olduğu söylenebilir. Belirtilen yaş gruplarına göre incelendiğinde ise, Türkiye'de her üç okul müdüründen birinin 40 yaş ve altında olduğu görülmekle birlikte, bu oran OECD ortalamasının çok üzerindedir. Öğretmenlik deneyimi süreleri göz önüne alındığında, Türkiye'de okul müdürlerinin ortalama yedi yıl öğretmenlik yaptığı görülürken, OECD genelinde okul müdürleri yaklaşık 20 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Buradan hareketle, Türkiye'de okul müdürlerinin OECD ülkelerine kıyasla çok daha az süren bir öğretmenlik deneyiminin ardından okul müdürlüğü pozisyonuna geçtiği ileri sürülebilir.

Okul müdürü olmak için eğitim yönetimi alanında herhangi bir uzmanlık şartı aranmaması, okul yöneticiliği ile ilgili başka tartışmalara da yol açmaktadır. Bu tartışmalar ağırlıklı olarak okul yöneticiliğinin dış müdahalelere açık oluşundan kaynaklanmaktadır. Merkezi hükümet tarafından yönetilen Millî Eğitim Bakanlığı altında aşırı merkezîyetçi ve hiyerarşik yapı içinde okul yöneticileri merkezi otoritenin okul seviyesindeki temsilcisi durumundadır (Arar ve Oplatka, 2016). Bu durumda, Türkiye'de okul yöneticiliğinin siyasi etkilere açık hale geldiği ve iktidarlar tarafından "cülus bahşişi" olarak dağıtılma alışkanlığının geliştiği söylenebilir (Akın, 2012). Okul yöneticisi seçimine ilişkin tanımlı bilimsel standartlar bulunmadığı için, yönetici

seçimlerinde siyasi ve sendikal kaygılar, kayırmacılık ve hemşericilik gibi liyakat dışı uygulamalar ön plana çıkmaktadır (Demirtaş, 2021, s. 124).

Okul müdürlüğü öğretmenlerin meslekte ilerlemesi açısından önemli bir konumdur. Ancak, Türkiye’deki okul yöneticisi atamasına ilişkin yasal düzenlemeler incelendiğinde, okul müdürlüğünün merkezi yönetimin istek ve kararlarını sorgulamadan hızlıca yerine getirecek bir birim düzeyinde kaldığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin herhangi bir yetiştirme programına tabi tutulmadan ve diğer ülkelere kıyasla kısa süren öğretmenlik deneyiminin ardından genç denilebilecek yaşlarda okul müdürlüğü talebinde bulunması ise dikkate değerdir.

Kariyer Kavramı

Türkiye’de okul yöneticiliği ayrı bir meslekten çok öğretmenlik mesleği içinde tercih edilebilecek ek bir görev olarak görülmektedir. Okul yöneticiliğine geçen bir öğretmenin sahip olduğu sorumluluklar ve ondan beklenenler farklılaşmakta, kısaca iş tanımı değişmektedir. Bu nedenle, okul yöneticiliğinin kariyer ve kariyerle ilgili kavramlarla birlikte incelenmesinde fayda vardır.

Örgütlerin gelişmesi, verimli bir şekilde işlemesi ve sonuç hedeflerine ulaşması çalışanlarının performansına ve özellikle bireysel çabalara bağlıdır. Bu nedenle, insan kaynaklarının örgütsel hedefler doğrultusunda en verimli şekilde kullanılması ve bireylerin hedefleri ile örgütsel hedeflerin eşgüdümlemesi gerekmektedir. Bu eşgüdümleme ise, örgütün, bireyin bilgi ve becerilerini geliştirebilmesi ve örgütsel hiyerarşi içinde yükselme olanağının sağlanmasını gerektirir. Bu durumda kariyer kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kariyer, Latince “carrera” (yol), Fransızca “Carrierre” (yarış yolu), İngilizce “Career” (meslek) kelimelerinden gelmektedir. Türkçede de sıklıkla kullanılan kariyer kelimesinin sözlük anlamı “arena”, genel kullanım alanı ise “yaşam ve iş”tir (Aytaç, 2005, s. 9-19).

Kariyer kavramına ilişkin farklı şekillerde tanımlamalar bulunmaktadır. 1970’li yıllardan itibaren incelenmeye başlayan kariyer kavramı, en geniş anlamıyla bireyin bütün çalışma hayatı boyunca yaptığı işleri kapsamaktadır (Brown ve Lent, 2013, s. 8).

Bunun yanında, bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş alanında tecrübe ve yetenek kazanarak ilerlemesi olarak da tanımlanmaktadır (Sökmen, 2019, s. 157-158). Yapılan çalışmalarda kariyer kavramına ilişkin farklı anlamlar ortaya konulmuştur. Bu kullanımlar birkaç maddeyle şu şekilde özetlenebilir (Klaft, 1985; akt. Aytaç, 2005, s. 8-9):

- İlerleme, gelişme: Bu görüş, kariyer kavramını bir örgütteki hiyerarşik yapıda gerçekleşen yukarı doğru gidiş olarak ele almıştır.
- Yaşam sürecince girilen işler: Burada kariyer kavramı kişisel bir iş tarihçesi olarak ele alınmaktadır.
- Meslek, iş: Bu görüşe göre yöneticilik, hukuk ve tıp gibi meslekler kariyer olarak görülürken, garsonluk, işçilik gibi meslekler iş olarak değerlendirilmektedir.
- Kişisel olarak elde edilen işle ilgili davranış ve tutumlar: Bu anlayışa göre, kariyer bireyin yaşam süresi içinde işle ilgili deneyim ve etkinlikleriyle ilişkili, kişisel olarak elde edilmiş davranış ve tutumlar dizisidir.

İnsan, çalışma hayatının başlangıcından itibaren birtakım gereksinimlerini karşılamak, beklenti ve isteklerini gerçekleştirmek, çalıştığı hiyerarşik yapıda yükselmek ve başarılı olmak ister. Bu nedenle kariyer hem birey hem de örgüt açısından önem taşıyan bir kavramdır. Kariyer, öncelikle bireyin kimliği ve toplumsal durumunu, statüsünü oluşturmaya yardım eder (Aytaç, 2005, s. 13). Örgütsel açıdan ise bireyin işe ve örgüte bağlılığı kadar örgütsel verimliliğe katkı sağlayan önemli bir motivasyon etkenidir (Tutar, 2020, s. 33). Kariyer ayrıca örgütlerin ihtiyaç duydukları çalışanları önceden belirli bir sistem çerçevesinde geliştirmelerine imkân vermektedir. Bu bakımdan, çalışanın geleceğe ilişkin beklentileri ile örgütün çalışandan beklediklerinin kesişmesi kariyer kavramının odak noktasını oluşturur (Sökmen, 2019, s. 158).

Kariyerle ilgili diğer temel kavramlar bireyin yaşamı boyunca süren kariyer konusunun anlaşılmasında temel oluşturmaktadır. Bu kavramlar kariyer planlaması, kariyer yolları olarak sıralanabilir.

Kariyer planlaması, bireyin yeteneklerini ileride kullanmasına ilişkin süreci niteler. Kariyer planlamasının temel amacı, bireyin sahip olduğu bilgi birikimi ile geleceğini kontrol edebilme yeteneğinin gelişmesidir. Başka bir anlatımla, bireyin iş yaşamında karşısına çıkan fırsat ve alternatifleri değerlendirme ve etkili kararlar alabilme sürecidir (Sabuncuoğlu, 2000, s. 149). Temelde kişisel bir süreç olan kariyer planlaması, bireyin yaşamı boyunca kariyerini sürdüreceği mesleklerin, iş yerlerinin ve yollarının seçimiyle ilgilidir (Aytaç, 2005, s. 11).

Kariyer yolları, bireyin kariyeri boyunca yaptığı işlerin sıralanışı olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin kişisel amaçlarına ulaşmak için geçtiği yollardır. Kariyer yolları, bireyin beklentileri ile görevin gerekliliklerini uyumlu hale getirir. Kariyer yolları işgörenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi bakımından önemlidir. İşgörenlerin için belirlenecek kariyer yolları bireyin dikey, yatay, ağ veya ikili kariyer yollarında ilerlemesine olanak tanır. Geleneksel kariyer yolu olarak da nitelenen dikey kariyer yolu işgörenlerin kariyer basamaklarında dikey olarak ilerleyebilmesini sağlar. Bu kariyer yolunda hiyerarşik yapıda bir kademedan üst kademelere doğru yükseliş söz konusudur. Yatay kariyer yolunda ise, işgörenin görev ve sorumlulukları arttığı halde dikey bir yükseliş gerçekleşmemektedir. Burada daha çok saygınlık ve uzmanlık artışı ön plana çıkmaktadır. Ağ kariyer yolları işgörene çalışma yaşamı boyunca hem yatay hem de dikey kariyer fırsatlarından yararlanmasına imkân sağlar. İkili kariyer yolu ise teknik uzman ve profesyonellerin, yönetici olmamasına rağmen, sorumluluk ve yetki alarak örgüte katkı sağlamasını ifade eder (Aytaç, 2005, s. 175-179; Akbolat ve Ünal, 2020, s. 54-57; Sökmen, 2019, s. 163).

Kariyer Gelişimi

Kariyer gelişimi yaşamın çok büyük bir bölümünü kapsayan bir süreç olarak görülmektedir. Bilgi, yetenek, ilgi ve değerleri oluşturan formal ve informal deneyimlerin yer aldığı çocukluk döneminde başlayan kariyer gelişimi, işe giriş, uyum sağlama, çeşitli geçişlerle devam eder ve emeklilik ile sonlanır (Brown ve Lent, 2013, s. 9). Kariyer gelişimi, bireyin kariyer araştırmasına, kurulmasına, başarısına ve yerine getirilmesine katkıda bulunan yaşam boyu etkinlikleri ifade eder (Dessler, 2019, s. 327). Başka bir anlatımla, kariyer hedefleri ve planlaması ile başlayan ve kariyer yolları ile

Çalışanların örgüt içinde ilerlemelerini sağlayan ve yeterliliklerini artıran tüm program ve faaliyetleri içerir (Aytaç, 2005, s. 11).

Birey kariyer gelişimi içinde kendi nitelik ve şartlarına göre kararlar alıp seçimler yaparak çeşitli mesleki roller üstlenir. Bu rolleri kendine özgü bir şekilde sürdürmeye çalışır. Kariyer bireye hazır bir şekilde sunulan bir alternatif değil, bireyin üstlendiği sorumluluklarla biçimlendirdiği bir süreçtir (Sukiennik, Bendat ve Raufman, 2004, s.8). Bu nedenle kariyer dinamik bir yapıya sahiptir. Kariyer gelişimi genellikle yaşı bağlı ve zaman aşamalı evreler yoluyla istenen, dikey yönlü ve basamak şeklinde gerçekleşen bir hareket olarak anlaşılır (Gronn, 1999, s. 27). Kariyer ve meslek gelişimi üzerine yapılan araştırmalar tüm çalışma yaşamını kapsayan bu süreçte bireylerin farklı aşamalardan geçtiğini göstermektedir (Bakioğlu, 1994; Oplatka 2004). Buna göre, bireylerin iş ve hayata karşı tutumları ve her iki alandaki deneyimleri kariyer döngüsü içinde değişmekte ve bireylerin gelişimsel süreçleri belirli kariyer evrelerine ayrılmaktadır (Oplatka, 2004).

Kariyer Evreleri

Bireyler çalışma yaşamları boyunca farklı kariyer evrelerinden geçerek kariyerlerini sonlandırırlar. Kariyeri bir gelişim süreci olarak ele alan çalışmalara göre kariyer belirli bir zamanda bir kere seçilen ve devam edilen bir unsurdan ziyade, farklı zaman dilimlerinde değişik evrelerden oluşan bir olgudur (Başpınar, 2019, s. 83; Erdoğan, 2003, s. 20). Bireyden bireye değişiklik göstermekle birlikte her bir evre motivasyon, görevler ve gerekli ihtiyaçları içermektedir. Meslek fark etmeksizin tüm insanların kariyerleri boyunca yaşadığı beş kariyer aşaması tanımlanmıştır. Kariyer evrelerini sırasıyla şu şekilde incelemek mümkündür (Aytaç, 2005, s. 61):

Keşif. Bireyin kendini tanıma veya değerlendirme aşamasıdır. Bireyin kendisine hangi mesleğin uygun olduğunu sorguladığı bu aşamada bireyin kariyeri ile ilgili beklentileri de ortaya çıkar. Kişilik özellikleri, yetenek, tutumlar ve sosyal çevre bireyin kariyer seçimi etkileyen unsurlardandır (Aytaç, 2005, s. 65; Sökmen, 2019, s. 161).

Kurulma (İşe giriş ve kariyer başlangıcı). Bu dönem ilk olarak iş bulma, işe yerleşme, işi öğrenme ve örgütte kabul görme süreçlerini içerir. Birey yeni katıldığı örgütü tanımaya ve alanında başarı sağlamaya çalışır. Böylelikle, mesleğinde ilerleme isteği oluşur. Bununla birlikte, kurulma aşamasında bazı belirsizlikler, endişeler ve riskler oluşabilmektedir. En önemlisi bireyin beklentileri ile örgütün gerçekleri arasındaki açığı ifade eden “Gerçek Şoku”dur (Aytaç, 2005, s. 66; Başpınar, 2019, s. 98).

Kariyer ortası. Birey kurulma aşamasında elde ettiği kazanımları bu aşamada sürdürme isteği gösterir. Bu nedenle, bireyin iş tutumları ve performansı aynı kalmaktadır. Üretkenliğin durağanlaştığı bu dönemde işgörenlerin daha çok saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları artmaktadır. Kariyer ortası aşamasına başarılı geçiş yapan bireyler başarı gösterip daha fazla sorumluluk almaya ve yükselmeye devam ederse bu ihtiyaçlarını gidereceklerdir (Sökmen, 2018, s. 99).

Kariyer sonu. Bireyin kariyer yaşamındaki en uzun aşama olan bu dönemde kariyeri sona gelmektedir. Önemli deneyimlere sahip olan kariyer sonundaki bireyler bilgi, beceri ve deneyimlerini başkalarına öğretmeye çalışırlar ve etrafındakilerden saygı görürler. Bu etkileşimden keyif almakla birlikte, bireyin iş yaşamına olan ilgisi ve tatmin düzeyi azalır. Bu evrede durgunluk yaşayan işgörenler bir zamanlar düşündükleri gibi dünyayı değiştiremeyecekleri gerçeğinin farkına varırlar. Bununla birlikte, kariyerinin bittiği düşüncesiyle farklı etkinliklere yönelerek kendini gerçekleştirme fırsatı bulabilir (Aytaç, 2005, s. 72-73; Sökmen, 2018, s. 99).

Emeklilik. Çalışma yaşamının son yılları ile emeklilik döneminin başlangıcını kapsayan bu dönemde bireyin kariyer son bulur. Uzun yıllar boyunca oluşan deneyimle kazanılmış mesleki kimliğin artık kaybedilmiş olması bireyi bir boşluğa sürükleyebilir. Ancak, birey yeni kariyer yollarını veya yeni hedeflerin başlaması söz konusu olabilir. Önceki evrelerde gerçekleştirilemeyen işlere bu dönemde yönelmek bireylerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılayabilir (Aytaç, 2005, s. 74; Başpınar, 2019, s. 100).

Okul Yöneticilerinin Kariyer Evreleri

Üstlendiği sorumluluklar, aldığı kararlar ve gösterdiği liderlik davranışlarıyla öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olan okul yöneticilerinin kariyer durumunun incelenmesi eğitim yönetiminde ayrı bir öneme sahiptir. Okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu kariyerlerine öğretmen olarak başlamaktadır. Bu nedenle bir kariyer geçişi durumu söz konusudur. Kariyer geçişi "bir bireyin rolleri değiştirdiği veya yönünü hali hazırda sahip olunan bir role değiştirdiği bir durum ve bir dönem" olarak tanımlanmaktadır (Louis, 1981, s. 57). Öğretmenlikten okul yöneticiliğine geçiş süreci, okul yöneticiliğinin öğretmenlikten farklı bir uzmanlık alanı olarak kabul görmesi ve farklı rolleri gerektirmesi nedeniyle bu tanım ile uyumluluk göstermektedir. Okul yöneticiliği eğitim sistemi içinde daha fazla sorumluluk ve örgütsel hareketlilik isteyen bireyler için öngörülebilir bir kariyer modelidir. Okul yöneticiliği bu dönüştürücü süreç içinde öğretmenlikten yönetici rolüne geçiş olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, başarılı bir okul yöneticisi olmak yeni bir rol kimliğine uyum sağlamayı gerektiren karmaşık bir öğrenme ve düşünme sürecidir (Ferrigno, 2003).

Kariyer evresi bakış açısı okul yöneticiliğine de uygulanmış ve okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca yaşayabileceği modellemeler geliştirilmiştir. Bu modellemeler okul yöneticilerinin görevleri süresince sahip oldukları kişisel ve mesleki deneyimleri kavramaya yardımcı olmaktadır. Bunun yanında, okul yöneticilerinin hayatlarını öğrenme ve anlama bakımından da önemlidir.

Bir bireyin okul müdürlüğü süresince geçirdiği kariyer evrelerini kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde niteleyebilecek bir teori olduğunu söylemek zordur. Bununla birlikte, alanyazında yer alan araştırmalar görev süresindeki ilk yılların bir giriş evresi olarak geçtiğini, sonraki yılların daha özgüvenli ve rahat geçtiğini ve sürecin daha az coşku ve etkililikle sonlandığını göstermektedir. Day ve Bakioğlu (1996, s. 205-227) yaptıkları araştırmalar sonucunda okul yöneticilerinin kariyer evrelerini başlangıç evresi, gelişme evresi, otonomi evresi ve bağılantısızlık evresi olmak üzere dört tema altında toplamıştır. Bu kariyer evrelerine ilişkin en önemli değişkenlerin ise yaş ve deneyim olduğu saptanmıştır.

Başlangıç basamağı. Başlangıç basamağını genel olarak 45 yaş ve altı okul müdürlerinin ortalama olarak dört yıl sürede geçirdikleri görülmektedir. Başlangıç basamağı iki temel süreci içermektedir. Bunlardan biri iş başında öğrenme, diğeri ise okulun var olan çerçeve ve yapılanmasına uyum sağlamadır. Göreve yeni başlayan okul müdürleri ilk olarak okula ve role uyum sağlama süreci yaşar. Bu süreçte kabul görme, örgütsel kültürü öğrenme, güven oluşturma gibi birtakım zorluklarla baş etmek zorundadır. Yeni yöneticinin değişimi başlatma girişimleri önceki yönetici döneminde değer yargılarını benimsemiş personelin direnciyle karşılaşmaktadır. Diğer yandan, yeni atanmış okul yöneticileri günlük işlemlerle uğraşma, öğretim programı ve velilerle ilgili sorunları karşılaştıkları büyük zorluklar olarak nitelendirmektedirler (Bakioğlu, 1994; Day, 2003, s. 31).

Başlangıç basamağında, idealizm, belirsizlik ve uyum sağlama olmak üzere her birinde bireysel farklılıklar bulunan üç alt aşama yer almaktadır. Okul yöneticiliğinin idealleri gerçekleştirmek için bir fırsat olarak düşünüldüğü bu ilk aşamada, yeni yöneticiler kendilerini büyük bir belirsizliğin içinde bulmaktadırlar (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010).

Gelişim basamağı. Bakioğlu (1994) ve Day'e (2003, s. 32) göre, 46-50 yaş arasında bulunan ve dört ila sekiz yıllık deneyime sahip okul yöneticileri göreve başlamalarının üçüncü veya dördüncü yılından sonra hem kendi mesleki gelişimi hem de okulun iyileştirilmesi bakımından etkin bir döneme girmektedirler. Bu dönemin en belirgin iki özelliği gelişim ve istekliliktir. Bu özellikler, okulda geniş değişimlere girilmesi, personel gelişimi planlaması ve okul etkililiğinin artırılması olarak yansımaktadır. Başlangıç basamağında planlanan ancak uygulamaya konulamayan değişimlerin, okul kültürüne uyum sağladıktan sonra bu dönemde gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir. En aktif ve en tatmin edici basamak olarak görülen gelişim basamağındaki okul yöneticileri, kendi görüşlerini okulun geliştirilmesi için uygulamaya koymaktadır. Daha önce birer problem durumu olarak nitelendirdikleri personel ilişkileri, disiplini ve yeterliliğiyle baş etme konusunda artık kendilerini daha özgüvenli hissetmektedirler. Okul yöneticilerinin istekleri bu dönemde henüz tamamen

karşılanmamakla birlikte gelişim basamağının diğer basamaklara göre daha rahat bir dönem olduğu ortaya konulmaktadır.

Otonomi basamağı. Yöneticilik deneyimi karmaşık ve zor durumların çözümünde okul yöneticilerinin işini kolaylaştırmaktadır. 50 yaş ve üzeri okul müdürlerinde okul yönetimine ilişkin bir uzmanlık hissi oluşmakla birlikte enerji yönünden bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu aşamadaki okul yöneticileri geçmişe özlem duymakta, değişime direnç göstermekte ve hatta bazen yetkeci bir yönetime doğru eğilim göstermektedir. “Otonomi” sahip olunan deneyim, bilgi, güç, etki ve vizyon nedeniyle okul yönetiminde olumlu görünse de getirilen birçok yenilik ve değişim girişimlerine direnç gösterme yönüyle olumsuzluğa sahiptir. Bu aşamadaki okul yöneticilerinin mesleki tatminlerinin düşmesi de diğer belirgin özelliklerdendir (Day ve Bakioğlu, 1996, s. 215-218).

Bağılantısızlık basamağı. Bu aşamada okul yöneticilerinde bir yorgunluk görülmekle birlikte özgüven ve coşku eksikliği de yaşanmaktadır. Artan iş baskısı, stres, yaşlanma, duygusal ve fiziksel hastalıklar gibi olumsuz durumların okul yöneticilerinin iş motivasyonlarını kırdığı görülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kişisel hayatlarına ilişkin düşünceleri okul geliştirme kaygısının önüne geçtiği için zamanlarını çoğunlukla okul dışında geçirmeyi tercih etmektedirler. Bu nedenle de okul içindeki etkinlikleri giderek zayıflatmakta ve okulda donmuş bir profesyonel uzmanlık sergilemektedirler (Day ve Bakioğlu, 1996, s. 219-221). Dördüncü evre olan bağlantısızlık basamağının olumsuz etkilerine rağmen, deneyimle desteklenen rehberlik usta-çırak ilişkisinin temelini oluşturmaktadır (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010).

Motivasyon

Okul yöneticiliğinde öğretmenlikten yöneticiliğe bir hareketlilik söz konusudur. Bu kariyer geçişinin temelinde yatan çeşitli nedenler bulunmaktadır. Söz konusu nedenlerin anlaşılması için motivasyon kavramının üzerinde durulması gerekir. Motivasyon kavramı Latince “movere”, yani hareket ettirme, hareketlendirme kelimesinden gelmektedir. Motivasyon bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için

kendi istekleri ile davranmalarındır. Genel bir ifade ile isteklendirme ve yönlendirme olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda, motivasyon insanların davranışlarıyla ilgilenir. Motivasyon kavramının özelliklerine ilişkin bireyin bir davranışta bulunmasını sağlama, bu davranışı sürdürme ve yönlendirme ve bu davranışı gerçekleştirmekten dolayı tatmin duygusu yaşama unsurları belirtilebilir (Genç, 2017, s. 264-265). Owens (2001, s. 330-331), bu unsurları motivasyona ilişkin üç önemli davranış kalıbı olarak tanımlamaktadır. Motivasyonun ilk göstergelerinden biri bireyin bir dizi seçenekler karşısında yaptığı seçimlerdir. Seçeneklerden birini diğerlerinin yerine tercih etmesi veya ona karar vermesini içerir. İkinci önemli gösterge ise bireyin seçimi üzerinde gösterdiği kararlılık, yani onu devam ettirme isteğidir. Motivasyonun üçüncü göstergesi ise bireyin gerçekleştirdiği bir davranışın yoğunluğudur. Bir işe yüksek enerjiyle odaklanarak kendini verme eylemi motivasyonla ilişkilendirilen üçüncü davranış kalıbı içinde yer almaktadır.

Motivasyon, ürettiği sonuçları bakımından insanın biyolojik, bilişsel ve sosyal yapısının merkezinde yer almaktadır. Bireyin davranış biçimlerini etkileyen ve yönlendiren istek ve amaçlar, kişisel düşünceler, çevresel şartlar, sosyal tutumlar söz konusudur. Bu istek ve ihtiyaçları belirleyen güdüler kişisel olmakla birlikte sosyal çevre ve kültürle birlikte zamanla yön değiştirebilir, güçlenebilir veya zayıflayabilir. Bireyin amaçlarına ulaşmalarına yardım eden motivasyon araçları, onun örgütsel amaçları da benimsemesini ve bu amaçları gözeterek etkinliklerini yoğunlaştırmalarını sağlar. Bu nedenle, motivasyonun önemi yöneticilik veya liderlik gibi rollerde bir kat daha artmaktadır. Çünkü bu roller başkalarını etkileyerek harekete geçirme eylemini içermektedir. (Ryan ve Deci, 2000; Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2020, s. 174).

Motivasyon Teorileri

Motivasyon insanların bir davranışı neden yaptıkları ile ilgilenir. Bu bağlamda, motivasyon teorileri bazı öğretmenlerin neden bir okulu yönetme konusunda isteklilik duyduklarına ilişkin tartışmalara katkı sunmaktadır. Alanyazında tartışılan motivasyon teorileri incelendiğinde birçok farklı model ve kuramın geliştirildiği görülmektedir. Ortaya konulan bu farklı kuramlar kapsam ve süreç teorileri adı altında iki sınıf olarak incelenmektedir. Kapsam ve süreç teorilerinin her ikisi de motivasyon kavramının

dinamik yapısını ve değişkenlerin birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu araştırmaktadır.

Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları insanların bir davranışa nasıl ve neden yönlendiğiyle ilgilenmektedir. İnsan davranışlarını harekete geçiren ihtiyaçları ortaya çıkarmaya çalışan kapsam kuramları başlığı adı altında, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı ve Alderfer'in ERG Kuramıdır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Abraham Maslow tarafından geliştirilen ve motivasyon kuramları içinde en çok bilinen kuram İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı'dır. Bu kuram, insan ihtiyaçlarının bir nedene dayandığı ve tatmin edilen bir çıkarın yerini tatmin edilmemiş diğer çıkarlara bıraktığı şeklinde iki varsayıma dayanır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2020, s. 180). Maslow, insan ihtiyaçlarını önem sırasına göre hiyerarşik bir sıraya göre oluşturulmuş beş kategoride incelemiştir (Zencirkıran ve Keser, 2018, s. 200-203; Tutar, 2018, s. 120):

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlayan temel gereksinimlerdir. İnsanlar fiziksel yaşamlarının devamlılığına ilişkin yeme, içme gibi ihtiyaçları giderme motivasyonuna sahiptir.
2. Güvenlik İhtiyaçları: Birinci basamak ihtiyacı olan fizyolojik ihtiyaçları karşıladıktan sonra bireyin kendini güvenli ve istikrarlı bir ortamda hissetme ihtiyacı ortaya çıkar. Güvenlik ihtiyacı bireyin fiziksel güvenliğinden ekonomik güvenliğine kadar her türlü ihtiyaç grubunu kapsar. Çalışma yaşamı bireylere sosyal güvenlik fırsatı sunduğu için bireylerin çalışmaya motive olması bir anlamda her yönüyle güvenli bir yaşam sürmeyi istemesi ile ilgilidir.
3. Sosyal İhtiyaçlar (Ait Olma/Sevgi İhtiyacı): İnsanlar sosyal varlıklardır. Bu nedenle topluluk içinde yaşarlar. Bu adımda insanların ait olma ve sevgi

ihtiyaçları doğar. Güç, itibar, kabul görme ve başarı bu ihtiyacın unsurları olarak değerlendirilir.

4. Saygı İhtiyacı: Sosyal ihtiyaçları saygı ihtiyacı takip eder. Saygı bireyin çevresindeki kişiler tarafından değer görmesi, saygınlık kazanması ve güvenilmesi gibi beklentilerini karşılamaktadır. Çalışma ortamında bireyin saygı ihtiyacının karşılanması örgütsel bağlılığını artırır ve bu durum önemli bir motivasyon kaynağıdır.
5. Kendini gerçekleştirme İhtiyacı: İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağını oluşturan bu aşamaya ulaşan insanlar yapabileceklerinin sınırını merak eder ve bu sınırlara ulaşmaya çalışır. Bu gereksinimi doyumak pek mümkün değildir çünkü doyuruldukça büyümektedir. Çalışma yaşamı bireyin kendini gerçekleştirmesi için önemli bir alandır. Bireyler çalışma yaşamında elde edilen kazanımlar yoluyla toplumda daha saygın bir kimlik edinebilmektedir.

Maslow'un çalışmaları çok fazla ilgi ve kabul görmekle birlikte bireylerin farklı zamanlarda ihtiyaçlar hiyerarşisinin farklı aşamalarında bulunabileceği ve farklı ihtiyaçların doğabileceğini göz ardı etmekle eleştirilmektedir.

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör Kuramına göre insan gereksinimleri Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisinde olduğu gibi belli bir hiyerarşi içinde olmamaktadır. Çalışanların iş motivasyonları ile ilgili olan bu kurama göre çalışanların mutlu ve tatmin oldukları konular "Motive Edici Faktörler", mutsuz ve daha az tatmin oldukları konular ise "Hijyen Faktörler" olarak değerlendirilmiştir. Kuramda özendirici faktörler, başarı, tanınma, kabul görme, takdir edilme, sorumluluk, terfi ve işin özelliği olmak üzere altı etmen olarak sıralanmaktadır. Tatminsizlik oluşturan ve çalışanın çevresiyle ilgili olduğu ortaya konulan hijyen faktörler ise örgüt politikaları, ücret, iş güvencesi, çalışma koşulları ve çalışma arkadaşları ile ilişkileri olarak sıralanmaktadır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2020, s. 182; Lunenburg ve Ornstein, 2011, s. 84).

Özendirici faktörler ve hijyen faktörleri birbirinin zıttı olarak değil, birbirinden bağımsız faktörler olarak tanımlanmıştır. Özendirici faktörlerin varlığı çalışanın motivasyonunu artırırken, hijyen faktörlerin olması motivasyonu artırmaz ancak olmaması tatminsizliğe yol açar. Herzberg'in teorisine göre hijyen faktörleri çalışanlara için çalışma ortamlarında örgüt tarafından sağlanması gereken asgari şartlardır. (Zencirkıran ve Keser, 2018, s. 204)

McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı

McClelland tarafından geliştirilen Başarma İhtiyacı Kuramına göre insan davranışlarını yönlendiren üç ihtiyaç grubu bulunmaktadır. Bireyin yaşantıları yoluyla ortaya çıkan bu ihtiyaçlar, “başarı ihtiyacı, bağlılık ihtiyacı ve güç ihtiyacı” dır. Kurama göre, bu üç ihtiyaç bütün insanlarda bulunmaktadır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2020, s. 184).

Bireyin kendi ilgi alanında en iyiye ulaşma duygusu “başarı ihtiyacı” olarak tanımlanabilir. Başarı ihtiyacı güdüsü yüksek düzeyde olan kişiler zor ama ulaşılabilir olan hedefleri kendi çabalarıyla başarmak isterler. Bu kişilerin sorunların çözümünde daha fazla sorumluluk alma isteğine sahip olduğu, amaca yönelik davranışlar sergilediği, yüksek enerji ve isteklilikle zorlu çalışmalara girdikleri görülmüştür. Bağlılık ihtiyacı güdüsü yüksek olan kişiler insanlarla yakın ilişkiler kurma eğilimi gösterir ve sevgi ve destek görmek isterler. Bu durumdaki okul yöneticileri etkili lider olma yönünden sorun yaşayabilirler. Çünkü olumlu ilişkiler kurma kaygısı işgörenlere görev vermede, verilen görevlerin başarıyla tamamlanmasında çeşitli engeller yaratabilir. Güç ihtiyacı başkalarını etkileme, kontrol etme ve değiştirme isteğinin bir sonucudur. Güç ve başarı ihtiyacı güdüsü yüksek motivasyon, hedef belirleme ve işgörenleri örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirme bakımından önemlidir. Bununla birlikte, güç ihtiyacı yönetsel başarı açısından başarı ihtiyacından daha kritiktir. Çünkü başarı ihtiyacı güdüsü daha yüksek düzeyde olan bireylerin görevleri başkalarına devretmede isteksiz ve uzun vadeli hedeflere ulaşmada sabırsız davrandıkları görülmektedir. Oysa bu iki davranış etkili yönetici olmanın gerekliliklerindendir (Aydıntan, 2021, s. 166-167; Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2020, s. 184; Lunenburg ve Ornstein, 2011, s. 87).

Alderfer'in ERG Kuramı

Clayton Alderfer, Maslow'un motivasyon teorisini uyarlayarak işgörenlerin çalışma hayatındaki ihtiyaçlarının davranışlarına nasıl etki ettiğini açıklamaya çalışmıştır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini model alan Alderfer'in geliştirdiği ERG kuramı, bireyin varlığını sürdürme, diğer insanlarla ilişkide bulunma ve gelişme ihtiyacı üzerine kurulmuştur. Alderfer bu ihtiyaçları Varoluş (Existance), İlişki Kurma Gereksinimi (Relatedness) ve Gelişme (Growth) olarak üç kategoride açıklamıştır. Varoluş ihtiyacı insanların yaşamak için gerekli olan temel ihtiyaçlarını kapsar. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelen varoluş ihtiyacının çalışma ortamındaki karşılığı ücret, ödül, terfi gibi çalışma koşullarıdır. İlişki kurma gereksinimi, bireyin başkalarıyla iletişim kurma, duygu ve düşüncelerin paylaşarak tatmin edilmesini içerir. Gelişme gereksinimi ise başarı ve sorumluluk duygusunu içeren saygınlık gereksinimini nitelemektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üstünde bulunan saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacına denk olduğu söylenebilir. Bu ihtiyaçlar belirli bir sıra dizin içinde değil aynı anda da doyurabilmektedir (Ereş, 2018, s. 95; Tutar, 2018, s. 125).

Süreç Kuramları

Süreç kuramları davranışların nasıl başladığını, sürdürüldüğünü ve değiştiğini açıklamaya çalışır. Dışsal etkenlerin bireyi nasıl motive ettiği ve yönlendirdiği ile ilgilidir. Başka bir anlatımla, süreç kuramları motivasyonun oluşum süreçleriyle ilgilenir. Süreç kuramlarına göre kapsam kuramlarının üzerinde durduğu insan ihtiyaçları bireyi davranışa sevk eden temel etkenlerden sadece biridir. Ancak, insan davranışları üzerinde rol oynayan diğer birçok etken bulunmaktadır (Tutar, 2018, s. 127). Süreç kuramları kısmında Hedef Koyma Kuramı, Öz Belirleme Kuramı, Eşitlik Kuramı ve Beklenti Kuramı incelenmiştir.

Hedef Koyma Kuramı

Edwin Locke ve Gary Latham tarafından ortaya atılan Hedef Koyma Kuramı (Amaç Kuramı), bireylerin belirlediği amaçların onların motivasyon seviyelerini

belirlediği üzerinde durmaktadır. Buna göre, bireyin kendisi için belirlediği hedefler büyük ölçüde onun davranışlarını yönlendirir. Hedef Koyma Kuramı, bireylerin kendi değerlerini uygulamaya koyma isteği ve bu isteğe ulaşmak için gerçekleştirilmesi gereken eylemleri ortaya koyar. Kurama göre, amaçların bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Öncelikle amaçlar zorlayıcı olmalıdır. Zorlayıcı hedefler, dikkat, çaba ve kararlılık gerektirir. İşin zorluk derecesi, bireyin mevcut yeteneklerini ortaya koymasına ve geliştirmesine yardımcı olacaktır. Amaçların güçlüğü kadar belirgin ve ulaşılabilir olması da önemlidir. Amaçların açık bir şekilde ortaya konarak kavranması gerekir. Bu durum, hedeflere ulaşmak için hangi davranışların gösterilmesi gerektiği ve hedefe ne zaman ulaşılacağı konusunda yol gösterici olmaktadır. Hedeflere ulaşma sürecinde gelişimi ortaya koyan geribildirim sağlanması, yapılmak istenenle yapılan arasındaki farkın incelenmesine açısından önemlidir. Tüm bu etmenler bir araya geldiğinde daha güçlü bir motivasyonun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 167; Tutar, 2018, s. 135).

Öz Belirleme Kuramı

Deci ve Ryan (2000) geliştirdikleri Öz Belirleme Kuramı'nda, üç temel psikolojik ihtiyacın bireylerin öz motivasyonları, kişilik ve sosyal gelişimleri için gerekli olduğu üzerinde durmuşlardır. Bu üç psikolojik ihtiyaç içsel motivasyonun ana gereklilikleri olarak tanımlanmıştır. Bunlardan ilki yeterlik (competence) ihtiyacıdır. Buna göre bireyler kendilerini belirli bir noktaya kadar zorlayacak durumların arayışı içindedirler. Yaptıkları işlerin sonucunu ve çevreyi kontrol etme ihtiyacı duyarlar. Sonuçlar üzerinde kendi etkilerini görmeleri yeterlilik duygusunu geliştirir. İkinci ihtiyaç ise diğer kişilerle ilişki (relatedness) kurma ihtiyacıdır. Başka insanlarla kurulan ait olma ve bağlılık duyguları çalışma ortamındaki değerleri, düzenlemeleri ve eylemleri içselleştirmelerinde önemli bir rol oynar. Deci ve Ryan (2000) tarafından belirtilen ve özellikle vurgulanan üçüncü ihtiyaç ise otonomi (autonomy) ihtiyacıdır. Otonomi ihtiyacı, bireylerin yaşamlarına ilişkin kendi kararlarını verebilme, kendi istek ve değerlendirmelerine göre davranabilmeyi ifade eder. Bu üç ihtiyacın karşılanmadığı durumlarda bireylerin içsel motivasyonu, performansı ve tatmin durumu tehdit altındadır (Ersoy, 2017, s. 198).

Eşitlik Kuramı

Stacy J. Adams tarafından geliştirilen eşitlik kuramı bireyin iş doyumunun ve iş başarısının adalet veya eşitlik algısına bağlı olduğunu öngörmektedir. Bireyler gösterdikleri çaba ve bu çaba sonucunda elde ettiği ödüller ile benzer işi yapan diğer kişilerin çaba-ödül durumunu karşılaştırma eğilimi gösterirler. Burada çaba kavramı işin gerçekleştirilmesinde faydalanan eğitim, deneyim, yetenek, kişisel özellikler, gösterilen emek gibi tüm girdileri ifade eder. Ödül kavramı ise işin karşılığında elde edilen maaş, terfi, iş güvencesi, tanınma ve sorumluluk gibi tüm çıktıları ifade etmektedir. Bu karşılaştırma sonunda kendi lehine bir durum görürse motivasyon artar, aksi halde motivasyon düşer. Bu bağlamda, işgörenler verilen iş yükü karşısında dağıtılan ödüllerin adaletli olmasını beklerler (Lunenburg ve Ornstein, 2011, s. 93).

Eşitlik kuramına göre işgörenler üç farklı kategoride karşılaştırma yaparlar. Buna göre kendileri ile diğer kişileri, sistemi ve yine kendisini karşılaştırma eğilimi gösterir. İş arkadaşları veya sosyal ortamında bulunan diğer kişiler ile kendi durumlarını karşılaştırır. Diğer yandan, örgütsel ücret politikalarını değerlendirerek sistemi yeterli veya yetersiz bulabilir. Son olarak, birey kendisiyle ilgili girdi ve çıktı oranlarına bakarak kendini iş doyumuna sağlamış olarak bulur veya tersi bir durumla karşılaşabilir (Tutar, 2018, s. 133). İşgören değerlendirme sonucunda kendi aleyhine bir eşitsizlik gördüğünde dengenin sağlanması için bazı davranışlar sergiler. İşgören, çabalarını azaltarak üretim sürecine katılımını azaltabilir. İşten kaytarma, daha az çalışma veya çalışıyormuş gibi yapma yoluna gidebilir. İşgören çıktılarını değiştirme eğilimi göstererek daha yüksek ücret talep edebilir. Başka nedenlerle sorunlara yol açabilir veya işi terk edebilir (Ereş, 2018, s. 97). Sonuç olarak, eşitlik kuramı, işgörenlerin işe ilişkin davranışlarının anlaşılması bakımından önemli katkılar sunmuştur. Hissedilen eşitlik durumları işgörenlerin işleriyle ilgili planlarını ve iş çevresine ilişkin tepkilerini etkilemektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2018, s. 188).

Vroom'un Beklenti Kuramı

Victor Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Kuramı dört varsayıma dayanır. Bunlardan biri, bireylerin kendi ihtiyaçları, motivasyonları ve deneyimlerine ilişkin bazı

beklentilerle örgütlere katılmalarıdır. İkinci varsayıma göre, bireylerin davranışları bilinçli bir şekilde yapılan seçimler sonucu oluşur. Üçüncü olarak, bireyler çalıştıkları örgütlerden iyi bir ücret, iş güvencesi, kariyer basamakları ve zorluk derecesi gibi farklı beklentilere sahiptir. Son olarak, bireyler önüne çıkan seçenekler içinde seçim yaparken kendisi için en iyi sonuçları elde etme düşüncesiyle hareket eder (Lunenburg ve Ornstein, 2011, s. 91).

Kuram bireyi davranışa sevk eden ana unsurun beklenti olduğunu öne sürmektedir. Kuram, bireyin belirli bir davranışı göstererek belirli bir sonuca ulaşacağı beklentisi ile o sonucun birey açısından çekicilik derecesine dayanır. Bu modele göre, bireyin motivasyon gücü belirli bir sonuca ulaşma beklentisi ile bu sonuca atfettiği değerin çarpımına eşittir. Beklenti kuramında üç temel unsur bulunmaktadır. Bunlar bireyin belirli bir davranışı sergilediğinde bir sonuca ulaşma beklentisi (beklenti), yapılan iş sonrasında bireyin bir ödül elde etmesi (araçsallık) ve bireyin sonuca veya ödüle verdiği değerdir. Örneğin, kimi işgörenler daha fazla sorumluluk ve stres gerektiren bir göreve yükselmeyi istemezken, bazıları bu terfiyi isteyebilir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2018, s. 186).

Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Motivasyonları

Okul yöneticisi olma motivasyonu konusunda yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. İlgili çalışmalar okul yöneticisi olma istekliliğini belirleyen etkenler üzerine odaklanmaktadır. Bu konuyla ilgili uluslararası alanyazında, öncelikle Shen, Cooley ve Smith'in (1999) ABD'de okul yöneticiliği programlarına kayıt olan 457 yönetici adayıyla gerçekleştirdiği araştırma göze çarpmaktadır. Bu araştırmada, adayların okul yöneticiliği görevini üstlenmeye karar vermelerine neden olan etkenler ve bu görevi bırakmalarına neden olabilecek etkenler ile iki grup arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın ilk adımında katılımcılardan yöneticiliğe karar verme nedenleriyle ilgili faktörleri önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, etkili bir liderlik sergileme ve program niteliğini iyileştirme istekleri en sık vurgulanan etkenlerdir. Bu etkenleri araştırmaların ikinci grup olarak nitelendirdiği çocukları sevmek, kişisel olarak tatmin edici bir meslek edinme, çocuklara yardım etme ve başkalarına hizmet etme, etkili okul geliştirmede öğretmenlerle birlikte çalışma,

topluma katkıda bulunma, okuldaki sorunları yönetme ve yetişkinlerle çalışma nedenleri takip etmiştir. Kariyer sahibi olma, yüksek maaş, saygın bir meslekte çalışma ve iş güvencesi nedenleri ise önem düzeyine göre üçüncü grup olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar elde ettikleri verileri Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'nı kullanarak çözümlemiştir. Buna göre, katılımcıların yöneticiliği isteme nedenleri İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı açısından kendini gerçekleştirme ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve ait olma ihtiyaçlarını karşılama gereği duymaktadırlar. Çift Faktör Kuramı açısından ise, maaş gibi güvenlik ihtiyaçları yönetici olmak için hijyen faktörleri olarak ön plana çıkarken, liderlik gösterme, topluma katkıda bulunma, tatmin edici bir iş sahibi olma gibi etkenler özendirici faktörler olarak öne çıkmıştır.

ABD'de gerçekleştirilen diğer bir çalışmada Hancock ve Müller (2010) tarafından öğretmenlerin okul müdürü olma istekliliğini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler incelenmiştir. Okul yönetimi programına kayıtlı 329 öğretmenin katılım gösterdiği araştırmada katılımcıların, 14 motive edici ve 17 caydırıcı etkenin yer aldığı anketi karar sürecindeki önemine göre derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürü olmayı istemelerini sağlayan etkenler dört grup altında toplanmıştır. Buna göre, öğretmenler okul müdürü olmayı en çok kişisel ve mesleki anlamda kendilerini zorlamak için istemektedir. Bunu fedakârlık kategorisi altında fark yaratma isteği, insanlara katkıda bulunma, değişimi başlatma yeteneği takip etmiştir. Katılımcıların okul müdürlüğüne ilişkin bir diğer motivasyon kaynağı ise kişisel ve mesleki kazanımlardır. Yükselen maaş, terfi, saygınlık ve statü bu kazanımların içinde yer alan güdüleyici etkenlerdir. Son olarak, liderlik ve etki grubu altında personel üzerindeki etki, çevreden görülen destek ve öğretmenlerin lideri olma isteği öğretmenleri yöneticiliğe güdüleyen etkenler içinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul yöneticisi olma istekliliğini araştıran diğer bir çalışma da Barton (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. ABD'de yürütülen çalışmada okullar arası rekabet, sınavlar, değişen demografik yapı ve sosyal talep gibi okul üzerindeki baskılara rağmen öğretmenlerin neden sınıfları terk ederek okul yöneticiliği pozisyonlarını talep ettikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticiliği istekliliğinin iç ve dış

motivasyon kaynaklarından doğduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, yüksek maaş, daha fazla sorumluluk ve güç sahibi olma isteği gibi etkenler iç motivasyon kaynakları olarak ortaya çıkmışken, fark yaratma isteği ve daha fazla insan hayatına etki etme isteği ise dış motivasyon kaynakları olarak saptanmıştır.

Okul yöneticisi olma istekliliğini okul müdürleri açısından ele alan nadir araştırmalardan birisi Hancock, Müller, Wang ve Hachen (2019) tarafından ABD ve Almanya'daki durumu karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. 145 Alman ve 134 ABD'li okul müdürünün katılım gösterdiği çalışmada, işle ilgili dokuz etkenin okul müdürü olma motivasyonuna olan etkisi araştırılmıştır. Bu etkenler; maaş artışı, kariyer seçeneklerinin genişlemesi, mesleki gelişim, bölgede daha üst konumlara gelme, mesleki statünün iyileştirilmesi, yenilikçi bir lider olma, müfredat geliştirmede öğretmenlere destek olma, eğitimsel yeniliklerde öğretmenlere destek olma, öğrenci öğrenmesini iyileştirme olarak belirlenmiştir. Bu etkenler içinde kariyer seçeneklerinin genişlemesi, bölgede daha üst konumlara gelme, mesleki statünün iyileştirilmesi yüksek düzeyde önemli olarak görülmüştür. Maaş artışı ve mesleki gelişim etkenleri orta düzeyde önemli görülmüştür. Söz konusu faktörler içinde etki düzeyi en az olanların ise yenilikçi bir lider olma, müfredat geliştirmede öğretmenlere destek olma, eğitimsel yeniliklerde öğretmenlere destek olma ve öğrenci öğrenmesini iyileştirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticisi olma istekliliğine ilişkin başka bir çalışma Cranston (2007) tarafından Avustralya'da gerçekleştirilmiştir. İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının okul müdürlüğü pozisyonu için duydukları istekliliğini araştıran çalışmada katılımcıların okul müdürü olmayı istemelerinde etkili olan faktörleri önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. 146 müdür yardımcısının katılım gösterdiği çalışma sonunda en önemli etkenlerin öğrencilerin öğrenme ortamları ve hayatlarına olumlu etkide bulunma olanağı, eğitim sisteminde daha stratejik bir etki gücüne sahip olma ve farklı birey ve gruplarla çalışma şansı yakalama olduğu sonucun ulaşılmıştır. Çalışmada katılımcılar iş-yaşam dengesini sağlama, okulun konumu, iyi çalışma şartları ve yüksek maaş olanaklarını okul müdürlüğüne yükselmek için diğer özendirici etkenler olarak sıralamıştır.

Walker ve Kwan (2009) tarafından Hong Kong'da müdürlük sertifikası programını tamamlamış veya programa kayıtlı olan 164 katılımcı ile ortaokul müdürlüğü pozisyonlarına başvururken dikkate alınan etkenler araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, özerklik ve yenilik, rahatlık ve uygunluk, okula aşinalık ve okulun başarı durumu olmak üzere üç etken grubunun okul yöneticiliği pozisyonlarına başvururken göz önünde bulundurulduğu anlaşılmıştır. Daha ayrıntılı bir şekilde belirtmek gerekirse, eğitimsel ve finansal açıdan özgür bir hareket alanı ve yenilik yapma gücü, okul personeliyle tanışık olma ve uyumlu bir çalışma ortamı kurma, okulun akademik başarısının yüksek olması etkenleri öne çıkmaktadır. Bu etkenler yan yana geldiğinde okul müdürlüğü pozisyonuna duyulan ilginin de yükseldiği görülmektedir.

Konuya ilişkin uluslararası alanyazında olduğu gibi Türkiye'de de çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ağırlıklı olarak öğretmenlere yönelik olan bu çalışmalardan biri Yeşilkaya (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenlerin neler olduğu incelenmiştir. Bu etkenlerin cinsiyet, çalışma süresi, okul türü ve yöneticiliğe ilişkin eğitim alınması değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı ise çalışmanın alt problemlerini oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, kariyer olanakları, kişisel idealler ve öz yeterlilik algılarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Erginer ve Köse'nin (2011) okul yöneticiliğini hiç deneyimlememiş yönetici adaylarıyla gerçekleştirdiği bir çalışmada yöneticilerin okulu etkin ve örnek bir okul haline getirme imkânı olduğu, yöneticilik için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanma ve yöneticilerin okul işleyişine ilişkin karar almada etkin olma etkenlerinin yöneticiliği tercih etmede belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada, mesleğini severek yapmayan öğretmenlerin okul yöneticiliğine yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Erginer ve Köse (2012) tarafından öğretmenliğe dönüş yapan okul yöneticileriyle yürütülen çalışma sonucunda ise, yöneticiliği tercih nedenleri sosyal faktörler (sosyal insan kişiliği, liderlik yeteneği, şehir merkezinde çalışma isteği ve yararlı olma tutkusu) ve kişisel faktörler (deneyimlerini kullanma isteği, başarıma arzusu ve yararlı olma tutkusu) olarak iki grupta toplanmıştır.

Günay ve Özbilen (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğine ilişkin kişisel özelliklerden kaynaklı ve yöneticiliğin sunduğu olanaklardan kaynaklı faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel özelliklerden kaynaklı etkenler içinde iletişim becerilerinin güçlü olması, yöneticilik tecrübesinin olması, eğitim kalitesini artırma isteği, liderlik özelliklerine sahip olma ve demokratik bir okul kültürü oluşturma isteği gibi nedenleri ortaya çıkmıştır. Yöneticiliğin sunduğu olanaklardan kaynaklı etkenler içinde ise yöneticiliğin bir kariyer basamağı olması, mesleki doyum sağlaması, ders yükünün az olması, ek ders ücretlerinin yüksek olması, çalışma alanının daha kapsamlı olması, yeni projeler üretme ve uygulayabilme imkânı sağlaması nedenlerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

İşeri'nin (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, yeni atanmış okul müdürlerinin yönetici olma nedenleri ile çalıştıkları okullara ilişkin beklenti ve hedeflerinin neler olduğu araştırılmıştır. Okul yöneticisi olma nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, eğitimsel idealler ve hedefler, öz-yeterlilik ve beceri algısı, kişisel ve mesleki gelişim ve olumsuz deneyimler olmak üzere dört temanın ön plana çıktığı görülmüştür. Eğitimsel hedefler teması içinde eğitimsel hedefleri gerçekleştirme, başarılı ve tanınmış bir okul yaratma, topluma hizmet etme, projelerini gerçekleştirme nedenleri yer almaktadır. Öz-yeterlilik ve beceri algısına ilişkin, yönetme ve yol gösterme isteği deneyimlerini kullanma isteği, faydalı olacağını düşünme ve okulun ve çocukların kendisine ihtiyacı olduğunu düşünme nedenleri ön plana çıkmıştır.

Uluslararası alanyazında ve Türkiye'de okul yöneticisi olma istekliliği ile ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Uluslararası araştırmalarda çalışma gruplarının genellikle okul müdürü adayı olarak değerlendirilen okul yöneticiliği programlarına kayıtlı öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde, etkili liderlik, çocukları ve toplumu olumlu etkileme, fark yaratma gibi eğitimin niteliğine iyileştirmeye yönelik etkenler ön plana çıkmakla birlikte, maaş ve statü gibi kişisel kazanımların da önemli nedenler olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmaların sonucunda, öğretmenlerin örnek okul oluşturma, çocuklara ve öğretmenlere faydalı olma gibi ideallerin yanı sıra öz-yeterlilik algısının da önemli bir etken olarak sıralandığı görülmektedir. Bulgulara göre, okul

yöneticiliğini istemede maaş ve statü gibi kazanımların etkili olduğunu söylemek güçtür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim/fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim çalışmaları “farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69). Olgubilim yaklaşımı temel olarak bir kavram veya olgu hakkındaki insan deneyimleriyle ilgilenir ve bu deneyimlerin ortak anlamını betimler. Bu betimleme katılımcıların neyi nasıl deneyimlediklerini içerir. Bu nedenle, ilgili olayı doğrudan yaşamış katılımcılarla derinlemesine görüşme yapılması gerekir (Merriam, 2009, s.24-25).

Bu çalışmada, yöneticiliğe geçiş sürecini yaşamış ve belli bir süre yöneticilik yaptığı için beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin deneyimlerini belirtebilecek katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2018, s.72) göre, olgubilim araştırmalarda nitel araştırmaların doğası gereği genellenemez sonuçlara ulaşılamaz. Ancak, bir olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak örnekler ve yaşantılar ortaya konulabilir.

Çalışma Grubu

Araştırma sonuçlarının temsil yeteneği ve benzer gruplar için anlamlı olması bakımından verilerin elde edildiği kaynakların seçimi önemlidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 113). Bu nedenle, uzman görüşleri dikkate alınarak, katılımcıların beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin görüş belirtebilmesi için katılımcılarda en az beş yıl okul müdürlüğü yapma şartı aranmıştır. Okul müdürlerinin seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırma konusuna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst

seviyede tutmayı amaçlar. Bu çeşitlilik, olabildiğince farklı perspektiflerden bulgu üretilmesine yardım eder (Creswell, 2013, s.157; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.119)

Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine bağlı olarak devlet okullarının okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan farklı cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemine sahip okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde (Ataşehir, Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Pendik, Ümraniye, Üsküdar) 2021-2022 öğretim yılında görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır.

Görüşmeler 2021-2022 öğretim yılı ikinci döneminde katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerine ait demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Grup	n
Cinsiyet	Erkek	16
	Kadın	17
Branş	Coğrafya	2
	Çocuk Gelişimi	8
	Fen Bilimleri	1
	İlahiyat	3
	İngilizce	1
	Meslek	3
	Müzik	1
	Rehberlik	2
	Sınıf Öğretmenliği	8
	Teknoloji Tasarım	1
	Türkçe	1
	Türk Dili ve Edebiyatı	2
Öğrenim Durumu	Lisans	9
	Lisansüstü	24
Çalıştığı Okul Kademesi	Okulöncesi	9
	İlkokul	8
	Ortaokul	7
	Lise	9
Okul Yöneticiliğindeki Kıdemi	5-10 Yıl	11
	11-15 Yıl	8
	16-20 Yıl	6
	21-25 Yıl	3

	26 Yıl ve üstü	5
Mesleki Kıdem	5-10 yıl	2
	11-15 yıl	1
	16-20 yıl	3
	21-25 yıl	12
	26 yıl ve üstü	15
Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi	1-4 yıl	19
	5-8 yıl	14

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya 16 erkek 17 kadın okul müdürü katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlemeye özen gösterilerek oluşturulmuştur. Her kademede kadın erkek okul müdürü sayısı denk tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanma durumu da incelendiği için katılımcıların en az beş yıl müdürlük deneyimlerinin olmasına dikkat edilmiştir. Okul yöneticiliğinde 20 yıl ve üzeri çalışan okul müdürü az sayıdadır. Katılımcıların dokuzu lisans, 24’ü lisansüstü eğitime sahiptir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu 20 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Olgubilim çalışması olarak desenlenen bu araştırmada veriler nitel çalışmalarda en sık başvurulan veri toplama aracı olan görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme yönteminin önemli güçlü yönleri bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018, s.130) göre görüşme yöntemi ile katılımcıların deneyimleri, tutumları, düşünceleri ve tepkileri gibi gözlenemeyen durumlar etkili bir şekilde ortaya konulabilir. Bu nedenle, araştırmada yer alan okul müdürlerinin iş yaşam öyküleri, deneyimleri ve kariyerlerindeki hassas anların daha ayrıntılı bir şekilde yansıtılması amacıyla görüşme tekniğinin uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Katılımcılarla yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapmak amacıyla ilgili alanyazın çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu yapı ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla tamamı Eğitim Yönetimi alanında öğretim üyesi olan beş eğitim bilimleri uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda görüşme formu tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini içeren demografik sorular, ikinci bölümde

ise içinde sonda soruların da yer aldığı görüşme soruları bulunmaktadır. Görüşme formu Ek-1’de yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul onayı (Ek 2) alınmıştır. Görüşmelerden önce okul müdürleriyle iletişime geçilerek araştırmaya katılmak için onayları istenmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayladıkları tarihler doğrultusunda randevu alınarak çalıştıkları okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve alanyazına sağlayacağı katkıya dikkat çekilmiştir.

Araştırmanın verileri İstanbul iline bağlı Ataşehir, Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Pendik, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde farklı kademelerde görev yapan 36 okul müdürü ile (Ocak-Temmuz 2022 tarihleri arasında) yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Üç görüşmede yeterli nitelikte veri toplanamadığı için elenmiştir. Görüşmelerden sadece ikisi Zoom programı üzerinden çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 35 ile 45 dakika arasında sürmüştür.

Katılımcılara görüşme sırasında ses kaydı yapılması için izinleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda, 20 katılımcıyla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, 13 katılımcıyla yapılan görüşmeler ise notlar alınarak kayıt altına alınmıştır. Not tutularak kaydedilen görüşmelerde veri kaybını en aza indirmek amacıyla gerekli noktalarda katılımcılardan açıklamalarını tekrar etmeleri istenmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen ve not tutulan veriler bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, araştırma kapsamında toplanan verileri kavramsallaştırmak ve temalar oluşturarak

kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri açıklamaktır. Bu nedenle, içerik analizi verilerin derinlemesine incelenmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

Nitel veri analizinin temelinde kodlama yer almaktadır. Burada araştırmacı ayrıntılı tanımlamalar oluşturur, daha geniş kategoriler ve temalar geliştirir, oluşan kodları veri tablolarında göstererek kendi görüşleri veya alanyazındaki farklı bakış açılarının ışığında bir yorum getirir (Creswell, 2013, s. 184).

Araştırmada elde edilen bulgular alt tema ve kodların yer aldığı tema tabloları şeklinde gösterilmiştir. Tema ve kodların sıralamasında katılımcıların ifade sayısı fazla olandan az olana doğru sıralanmıştır. Tablolarda yer alan alt tema ve kodlar ışığında bulgular açıklanmış, katılımcıların ifadelerinden alıntılar kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların isimleri anonim tutulmuş, isim yerine çalıştıkları kademeye göre şu şekilde kodlar kullanılmıştır: OÖM1 (Okulöncesi Müdürü 1), İM2 (İlkokul Müdürü 2), OM3 (Ortaokul Müdürü 3), LM4 (Lise Müdürü 4).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda aranan en önemli ölçütlerden biri sonuçların inandırıcılığı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, bilimsel bilginin geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini karşılıyor olması gerekir. Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel çalışmalarda tam nesnellik başarılması oldukça güç bir olgudur. Bununla birlikte, nitel çalışmaların doğasına uygun olarak geçerlik ve güvenilirlikle ilgili geliştirilmiş inandırıcılık, teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlık ölçütleri mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.63-364). Bu bağlamda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması için gerekli bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İnandırıcılık (iç geçerlik) unsurunun sağlanması için görüşmeler katılımcının izni dâhilinde ses kaydı veya not tutma yoluyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler deşifre edilerek yazılı hale getirilmiş ve oluşturulan metinler katılımcılara teyit ettirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılara bir sınırlama veya yönlendirme getirmeden araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi alınmıştır. Bulgular açıklanırken sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bilimsel araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtması ve teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için her eğitim kademesinden bir katılımcı olmak üzere

dört katılımcıya araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlar okutturulmuştur. Veri analizinin gerçekleri yansıtıp yansıtmadığı konusunda dört katılımcının da onayı alınmıştır. Aktarılabilirlik boyutunun sağlanması için çalışma grubu maksimum çeşitlemeye uygun oluşturulmuş; çalışma grubuna ait bilgiler, veri toplama aracı ve süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Böylelikle, elde edilen bulguların benzer durumlarda da ulaşılabileceği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada tutarlılığın sağlanması amacıyla, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlama ve bulguların çözümlenmesi süreci danışman öğretim üyesi ile birlikte uzlaşılarak yürütülmüştür. Bu şekilde kodlama ve analiz sonuçlarına son biçimi verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşlerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular yer almaktadır. Öncelikle araştırmanın ilk boyutu olan okul müdürlerinin yöneticilik motivasyonlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra ise okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak okul müdürlerine yöneticiliği isteme nedenlerine ilişkin deneyimleri ve görüşleri sorulmuştur. Bu soruya yönelik olarak katılımcılara yöneticiliği hangi nedenlerle istedikleri, onları güdüleyen etkenlerin neler olduğu, okul müdürlüğü fikrinin nasıl oluştuğu ve okul müdürü olduklarında hayallerinin neler olduğu sorulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
İçsel Motivasyon Kaynakları	Liderlik özelliklerine sahip olunması (OÖM2, OÖM4, İM5, OM2, OM3, OM5, OM7, LM1, LM5, LM6, LM8, LM9)	12
	Farklı bir yöneticilik anlayışı sergileme isteği (İM5, İM6, İM8, OM2, OM4, OM6, OM7, LM1, LM2, LM5)	10
	Yöneticilik bilgisi ve deneyimi (OÖM2, OÖM5, OÖM7, İM3, OM2, LM3, LM6, LM7, LM8)	9
	Geniş etki alanı isteği (OÖM2, OÖM3, OÖM4, OÖM7, İM2, OM3, OM5, OM7, LM5)	9
	Çocuklarda olumlu etki yaratma isteği (OÖM7, İM1, İM2, OM1, OM7, LM2, LM4, LM5, LM8)	9
	Öğretmenlikte yetersizlik duygusu ya da öğretmenliği sevmeme (OÖM5, İM5, İM8, OM1, OM2, OM4, LM6, LM7)	8
	Olumlu okul iklimi yaratma isteği (OÖM1, OÖM2, OÖM6, OÖM8, İM1, İM3, OM7)	7
	Öğretmenleri destekleme isteği (OÖM3, OÖM7, OM1, OM5, LM2)	5
	Öğretmenlikte mesleki doyuma ulaşmış olma (OÖM3, OÖM8, OÖM9)	3
	Sosyal statü isteği (OÖM9, İM5)	2
	Mesleki gelişim isteği (İM7)	1

	Yer değiştirme isteği (İM3)	1
Dışsal Motivasyon Kaynakları	Olumsuz yönetici deneyimleri (O�M1, O�M2, O�M5, O�M6, O�M7, O�M8, O�M9, İM1, İM2, İM3, İM5, İM6, İM8, OM1, OM4, OM5, OM7, LM1, LM2, LM3, LM5, LM6, LM8, LM9)	24
	çevrenin etkisi ve teşviki (O�M2, O�M7, O�M9, İM2, İM4, İM7, OM4, OM7, LM1, LM6, LM8)	11
	�st yönetimin talep etmesi (O�M4, O�M5, O�M6, İM6, OM3, LM3, LM4, LM9)	8
	�ğretmenliğin kadın mesleği olduğu algısı (O�M6, O�M9)	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi yönetici olma motivasyonu, araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşlerine göre içsel ve dışsal motivasyon kaynakları olmak üzere iki farklı kategoride incelenmiştir. Katılımcılar yönetici olma nedenlerini içsel motivasyon kaynaklı olarak on iki farklı biçimde, dışsal motivasyon kaynaklı olarak ise dört farklı biçimde ifade etmiştir. Aşağıda bu alt tema ve kodlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

İçsel Motivasyon Kaynakları

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yönetici olma nedeni olarak içsel motivasyon kaynaklı etkenleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Katılımcılar tarafından en sık belirtilen husus liderlik özelliklerine sahip olma (f=12) şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu konuda katılımcılar liderliğin çeşitli yönlerini ifade etmişlerdir. Daha fazla sorumluluk alma güdüsüne sahip olduğunu belirten katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

Okul müdürü olmayı özellikle tercih etmedim. Ben hep idareye yakın bir  ğretmendim. Onları anlamaya çalışan, okulla ilgilenen, okulu sahiplenene bir  ğretmendim. Okulu ne kadar sahiplenirseniz ister istemez o kadar işin içine giriyorsunuz. Bir işin ucundan tutayım, benim de bir faydam dokunsun, nasıl yardımcı olabilirim düşüncesiyle okulla ilgili birçok işte yer aldım. Kişisel olarak böyle bir yapıya sahibim. Sorumluluktan, işten hiç ka madım. Faydam olacaksa üzerime düşünden fazlasını yapmayı istedim her zaman. (OM2)

Bazen bakıyordum nerdeyse öğrenciden önce  ğretmen gidiyordu okuldan. Ben sorumluluk alma gerekliliği duyuyordum... Kendimde yönetici özellikleri olduğunu düşünüyordum. İnsanları yönetme, bir görev dağılımı yaparak bir amaç gütme, bu amaç  ğr na onları  alıştırma ve birlikte çalışma hırsım vardı. (OM5)

Bazı katılımcılar ise problem çözme ve karar alma yeteneklerine sahip olduklarını vurgulayarak yöneticiliğe uygun olduklarını ve bu nedenle yöneticiliğe yöneldiklerini belirtmişlerdir. Problem   zme yeteneğine dikkat çeken bir katılımcı

(OM2) “Onlar benim için bizi anlayan birisi var karşımızda diye düşündüler. İkinci olarak da sorun çözme kabiliyetim. Bir sorunu çözmek için elimden ne geliyorsa yaparım, hiç çekinmem, aman karışmayayım uğraşmayayım demem” ifadelerini kullanmıştır. Diğer bir katılımcı ise bu konudaki yeteneklerini aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

Öğretmenlikle müdürlük çok farklı. İlk olarak layıkıyla yapamam diye düşündüm. Ama bir yandan da yönetici yapımın olduğuna inanıyordum. Biz kadınlar evde de bir nevi müdürlük yapıyoruz. Kişisel özelliklerimin uygun olduğunu gördüm. Yani insanları idare etmeye uygun olmamı kastediyorum. Sorun çözme kabiliyetime güveniyordum. Öğretmenken kriz anlarında karar alma bakımından yeterli olduğumu hissediyordum. Yönetmelik dışında da çözümler geliştirebilme yeteneğim vardı (LM5)

Bazı katılımcılara göre yöneticiliği isteme nedenlerinden bir tanesi güçlü iletişim becerilerine sahip olmalarıdır. Bir katılımcı (OM3) konuya ilişkin nedenlerini açıklarken “İletişim yeteneğim çok yüksektir. Hiç kimseye yukarıdan bakmadım. Koltuğa geçince değişenler, insanlara hükmetme havasına girenler olur. Bende öyle bir değişim olmadı.” sözlerini kullanmıştır. Başka bir okul müdürü (OÖM4) ise iletişim becerilerini “İkna edici olduğuma inanıyorum. Ortak bir amacımız varsa tereddütleri olanların kafalarındaki soru işaretlerini giderip onları işe koşabilme yeteneğimin olduğunu düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir. Diğer bir okul müdürü ise yöneticilik fikrinin oluşma sürecinde iletişim becerilerinin önemine şu sözlerle dikkat çekmiştir:

Biraz iletişim kaynaklarım açık, biraz da pratik zekâm iyidir. Çalıştığım okullarda bu yönden ön plana çıkıyordum açıkçası. Diğerleri daha içe kapanık, konuşmayan, gününü tamamlayıp giden türden öğretmenlerdi. Ben hiçbir zaman öyle olmadım. Bana bir şey söylediğinde ilgilenirdim. Meraklıydım, araştırmacıydım, öğrenmeye çalışırdım, konuşurdum, nedir ne değildir çözmeye çalışırdım. Geliştirmeye çalışırdım. Bu da etken oldu tabi. (LM8)

Birlikte çalıştıkları insanları yönetme ve yönlendirme konusunda yetenekli olduğunu ya da bu alana ilgi duyduklarını belirten birkaç katılımcı ise görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

...Ama sonrasında etkinlikler yapıyorum, her şeyin en iyisini yapmaya çalışıyorum derken aslında bende bir yöneticilik vasfı olduğunu da gördüm. Organizasyon yapma, işi takip etme, dosyalama, yazışma, öğrenciyle ve veliyle ilgilenme gibi... Hiç sıkıntı yaşamadan hemen uyum sağladım. O süreçte de bilgilerine güvendiğim, deneyimli, bana mentorluk yapan müdür yardımcımız vardı. Kırmadan dökmeden bana yardım etti. (LM6)

Çocukluğumdan beri içimde liderlik ruhu ve yönetme arzusu vardır. Arkadaşlarımla oyun oynadığımızda hep söz sahibi olurum. Oyun kurallarını belirlerken veya oyun sırasında onları yönlendirirdim. Lise ve üniversite hayatımda yer aldığım öğrenci topluluklarında kısa sürede yönetime kadar yükseldim. Öğretmenken zümre başkanı olarak zümre arkadaşlarıma liderlik ettim. Okuldaki matematik eğitimi uygulamaları konusunda yönlendirici oldum. Bilgi ve becerilerimi kendi okulumla, ilçe ve il zümre arkadaşlarımla sürekli olarak paylaşırdım. Sekiz yıllık öğretmenliğimle birlikte sahip olduğum bilgi birikimim ve deneyimlerimi daha çok insanla paylaşmak istedim. (OM7)

Ben idare işlerini de seviyordum. Yönetim ve organizasyon işlerini seviyordum. İnsanlar arasında bir koordinasyon sağlayarak onlarla beraber iyi bir eğitim amacıyla bir şeyler yapmak benim bir dileğimdi. (OÖM2)

İki katılımcı başarı güdüsüne sahip olmalarının yöneticiliği istemelerinde bir etken olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bir katılımcı (İM5) bu motivasyon kaynağını “Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme isteği kişiden kişiye farklılık gösterir. Kimi bunu parayla yaşar, kimi bunu başarıyla yaşar. Benimkisi başarı güdüsüydü. Benim bulunduğum okulda herkes işini tam olarak yapmalı.” sözleriyle açıklamıştır. Başka bir okul müdürü ise konuyla ilgili şunları belirtmiştir:

Stres yönetimini ve çatışma çözümünü kaldırabilen insanların bu işi yapıyor olması lazım. Bir başarıma hırsının olması gerekir. Ben bu özelliklere uygun olduğuma inandığım için bu pozisyonda görev almayı kabul ettim. Yöneticilik anlamında ben ne yapabilirim, nasıl fark yaratabilirim görmek istedim. (OM3)

Araştırmaya katılan bazı okul müdürleri hayallerindeki okul yönetimi tarzına vurguda bulunarak farklı bir yöneticilik anlayışı sergilemek istediklerini (f=10) dile getirmişlerdir. Katılımcılar tecrübe ettikleri yönetim anlayışından farklı olarak çalıştıkları okulda bazı şeyleri değiştirmeyi ve sıradanın dışında işler yapmayı istedikleri için yöneticiliğe yönlendiklerini belirtmişlerdir. Benimsediği bir eğitim kuramı anlayışını okuluna yansıtmayı isteyen bir okul müdürü hayalini şöyle açıklamıştır:

...İkinci olarak da okulun ortamının güzelleşmesidir. Bu sadece ders anlamında değil. Gardner’ın çoklu zeka kuramına uygun olarak ihtiyaçlarını karşılayabilecek etkinlikler, kurslar düzenlemek. Robotik kodlama, resim, halk oyunları, müzik, jimnastik, karate gibi etkinlikler yapma hayalim vardı. Benim okulum özel okul gibi olmalı başarılı olmalı düşüncem vardı. (İM5)

Görüşmede yer alan bir katılımcı ise Türk eğitim sistemindeki mevcut eğitim anlayışını analiz ederek okul müdürü olup farklı bir uygulamaya gitmek istediğini şu ifadelerle belirtmiştir:

İnsan akıl ve gönülden mütevellittir. Eğer sadece aklı beslersen ruhsuz, duygusuz, hissiz bir robot yetiştirirsin. Sadece gönlü beslersen kullanılmaya müsait akılsız geri kalacak

bir insan yetiştirsin. Dolayısıyla ikisini dengede götürmek gerekir. Bizim yerleşik eğitim anlayışında sadece aklı beslemek var. Bugün toplumdaki birçok sorunun kaynağı da bu. Çevreye estetik bakabilecek, güzellik üretebilecek bir nesil yetiştirmiyoruz. Ben bunu değiştirmek istedim. Müdürlüğümde ilk günden itibaren de buna odaklandım. 827 öğrencim vardı geçen yıl. Bunların 400 tanesi bir fiil bir enstrümanı çalabilecek düzeyde. Şu örneği vereyim. İl milli eğitim müdürlüğü 400 öğrenciden bir orkestra oluşturmak istedi ve bunun yarısını bizim okul sağladı. (LM2)

Başka bir katılımcı ise benzer bir şekilde mevcut uygulamaların tek başına fayda getirmediğini, farklılığa gidilmesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

Ben risk almayı severim. Riskten kastım eğitim sadece sınıfta derse girmek değildir. Çocuğun başına bir şey gelir diye onları bir etkinliğe göndermem demiyorum. Çocuğa en etkili dokunuşların da bu tür etkinliklerle olduğunu düşünüyorum. Sadece derse girerek, farklı şeyler yaratmayarak çocukta iz bırakamazsınız. Mutlaka akademik başarı da çok önemli ama sosyal başarı da çok önemli. Bunları yapmak istedim ve yapabilmek için de belli bir seviyede olmak gerekiyor. (LM5)

Araştırmada yer alan bazı katılımcılar iş yaşamlarının belli dönemlerinde bir şekilde okul yöneticiliği ile ilgili bilgi birikimi ve deneyime ulaştıklarını (f=9) belirtmişlerdir. Açıklamalarından bu durumun okul müdürü olmalarında güdüleyici bir etken olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bir katılımcı okul yöneticiliğine ilişkin bilgi birikimi ve deneyiminin nasıl ön plana çıktığını şu şekilde belirtmiştir:

O zaman aday memurdum. Haftanın belli günleri idari işlere yardım ediyorduk. Ciddi bir dosya hazırlıyorduk. Oradaki çalışmaların titizliğinden mi, verilen görevleri titiz bir şekilde yapmamdan mı bilmiyorum. Benden daha tecrübeli öğretmenler olmasına rağmen okul müdürüm bana müdür yardımcısı olmamı teklif etmişti. O dönem çok zorlu geçti. Değişik bir müdürüm vardı. Okulda kalmayı fazla sevmeyen, bütün işleri bana yıkan birisiydi. Bir konuyu kendi anlatmazdı bana kendin bul derdi. Öyle öyle öğrendim ben de idareciliği. Müdür yardımcılığında dört buçuk yıldan sonra ikinci bebeğim oldu ve öğretmenliğe tekrar döndüm. Bu arada kendi alanıma geçtim. Kız meslek lisesine atandım. 6 ay sonra da ilçe beni o okulda müdür yardımcısı yaptı. Biraz aksak gidiyordu işler. Müdürümüz kanser hastasıydı ve ayrılması söz konusuydu. Benim de tecrübemin olduğunu bildikleri için illa müdür yardımcısı olmamı istediler. Hatta müdür başyardımcısı olmam için zorladılar ama kabul etmedim. Çünkü benden daha tecrübeli arkadaşlar da vardı. Onlardan birisi müdür başyardımcısı oldu ben de müdür yardımcısı oldum. Ben çoğu şeyi öğrenmiş durumda gelmişim bu okula. Diğer müdür yardımcısı arkadaşlar hiçbir şey bilmiyorlardı. Ne üst yazı yazmayı ne maaş yapmayı ne ek ders yapmayı biliyorlardı. O zamanlar elle yapıyorduk o tür işleri. Ben hepsini öğrenmişim... Geçen bu süre zarfında da idareciliği sevdim. O dönemde kaymakam bey üç tane yeni anaokulu yapmaya karar verdi. Eski sağlık ocaklarını bağımsız anaokullarına dönüştürdüler. Tecrübemden dolayı ön plana çıktığım için bana da birisini seç dediler. Evime en yakın olanını seçtim ben de. Kurucu okul müdürü olarak atandım. (OÖM5)

Diğer iki katılımcı ise sahip olduğu bilgi birikimi ve deneyimin okul müdürü olmasındaki etkisini şöyle anlatmıştır:

Yönetmelikte değişiklik yapılmıştı. Meslek liselerinde idareci olmak için meslek dersi öğretmeni olma zorunluluğu geldi. Sonra başvuru yaptım. Müdür yardımcılığı yaptığım için şartları da taşıyordum. Daha önce bir buçuk yıllık zorunlu müdür vekilliği yaptım. Bu da beni cesaretlendirdi. Müdür yardımcılığı sırasında zorunlu müdür vekilliği yaptım. Aslında ben müdür yardımcısı olarak atandım, yazılı sınava girdim, kazandım. Kendi kurumumdan çok farklı bir kuruma gittim. Üç ay sonra müdürüm gitti. Müdür gidince de okul bana kaldı. O dönem hiçbir müdür ataması da yapılmadı. Tam bir buçuk yıl okul bana kaldığı için çok hızlı bir şekilde işleyiş konusunda çok şey öğrendim. Hatta ilçedeki memur dahi yazışmalardan tutun diğer evrak işlerine kadar birçok konuyu bana öğretti. Müdür vekilliği yapmış olmam biraz beni cesaretlendirdi. Eğer onu yapmamış olsaydım kesinlikle okul müdürlüğü yapmak istemezdim. (LM8)

O dönemde öğretmenlikten müdürlüğe geçiş hakkı tanındı. Ben hiç müdür yardımcılığı yapmadım. Ama işleyiş öğretmenliğimde öğrenmişim. Okul idaresine çok yardım ediyordum. Aramız iyiydi. İşlerini benim yaptığım oluyordu. Çalıştığım okullarda gizli yönetici gibiydim. ...Eğitim yönetimi alanında tezli yüksek yaptım. Lider öğretmenliği çalışmışım. Alana hâkim birisiydim. (OÖM7)

Araştırma bulguları incelendiğinde, bazı okul müdürlerinin daha geniş bir kitleyi etkileme isteğiyle (f=9) yönetici olmaya karar verdikleri anlaşılmaktadır. Daha fazla insanı etkileme isteği duyan bir okul müdürü (OÖM2) düşüncelerini “15 yıl öğretmenlik yaptım ve dedim ki kendime artık bir gruba değil topluma, daha fazla insana ulaşmalıyım. Daha fazla insana iyi bir eğitim desteği sağlayabilmeliyim.” cümleleriyle dile getirmiştir. Konuyla ilgili diğer bir katılımcının (OM5) ifadesi “...Öğretmenliğimde derse gireyim çıkayım insanı değildim. 15 yıl boyunca birçok projede aktif rol aldım. Çocukları çok seviyordum. İlk başta istememişim aslında çünkü sınıfta öğrencilerle vakit geçirmek beni mutlu ediyordu. Ancak, sınıf yerine okul bazlı bir şeyler üretmek istedim.” olmuştur. Başka bir katılımcı (OM3) ise daha fazla insanı etkileme isteğini “Okul müdürü olarak ulaşabildiğim kitle çok büyük. Çarpan etkisi hakikaten fazla. 1200 öğrencim var. Aileleriyle birlikte 5000 kişiye dokunabileceğim bir sihirli değnek var elimde. Yaptığım güzel bir dokunuşla gerçekten büyük bir kitleyi olumlu etkileyebiliyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

Ben çocukları çok seviyorum. Onlarla ilgilenmeyi, onlarla beraber olmayı çok seviyorum. Öğretmen olmak istiyordum hep. Çocukluğumda öğretmencilik oynardım devamlı. On dört yıl öğretmenlik yaptım. Bunu sadece sınıftaki öğrencilerimle yapmak bana artık yeterli gelmemeye başladı. Ben okuldaki tüm öğrencilere yardımcı olmak, onlar üzerinde etki bırakmak, onlarla ilgilenmek istiyordum artık. Bunu yapmanın yolu da okul yöneticiliğinden geçiyordu. (İM2)

Sınıf kapısını kapattığımda oradaki mevcut öğrenciye dokunabiliyordum. Ama artık daha fazla kişiye, öğretmene, öğrenciye, veliye dokunma ihtiyacını, onlara faydalı olma ihtiyacını yoğunlukla hissediyordum. (OÖM3)

Öğretmenken yapabileceğiniz şeyler sadece sınıfınızla sınırlı. Etki alanınızın çok dar olduğunu düşünüyorum. Öğretmenliğimde çok memnundum. ... Çoğu insanın kafasında idarecilik olabilir. Ama benim tercih etmemin nedeni aslında tamamen etki alanının genişleyebilmesi. Daha çok kişiye ulaşp daha büyük daha farklı işler yapabilme olanağının olması. (OÖM4)

Bazı katılımcılar ise yöneticiliği isteme nedenlerini açıklarken çocuklarda olumlu etkiler bırakma isteklerinden (f=9) bahsetmişlerdir. Katılımcılar konuyla ilgili düşünce ve hayallerini şu şekilde paylaşmışlardır:

İdareci olarak öğrencilere daha faydalı olabileceğimi düşündüm. Genel olarak da üç hayalim vardı. Meslek lisesinde müdür olursam, öğrencilerin aşağılık komplekslerini yıkmak istiyordum. Onlara her bir bireyin yetenekleri ölçüsünde üstün olduğunu göstermek istiyordum. Toplumdaki “meslek liseli” diye hor görülen o algıyı yıkma hayalim vardı. İHL’ye müdür olursam toplumun imam hatiplere olan olumsuz bakış açısını kırmak istiyordum. İHL mezun sayısını artırmak istiyordum. Anadolu lisesine müdür olursam da öğrencilerin akademik başarılarını artıracak çalışmalar yapma hayalim vardı. Çeşitli sosyal ve kültürel çalışmalara ağırlık vermeyi hayal ediyordum. (LM5)

Ben 2004 yılından beri devlet kurumunda çalışıyorum. Ondan önce ücretli öğretmenliklerim var. Her şeyi denedim. İngilizce öğretmenliği yaptım, iş eğitimi öğretmenliği yaptım. Kendi alanım dışında birçok şey yaptım. Anne çocuk eğitimi yaptım. Ben meslek dersi öğretmeniyim. Çalıştığım kurumlarda kendi alanımla ilgili çok fazla öğretmenlik yapma olanağı bulamadım. Ortaöğretim kurumlarında alanımız pek fazla yok. Belki bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olsaydım asla idarecilik istemeyebilirdim. Ancak bizim bir sınıfımız yok. Yani, öğrenciye birebir dokunarak yapılan eğitimden sonra o doyumunu hissederek devam edebilirdim ama birebir öğrenci ile çalışabileceğim bir alanım yok. Onlara ancak bu şekilde dokunabilirdim. İdareciliği tercih etmemdeki etkenlerden biri olarak bunu söyleyebilirim. (LM8)

Ben açıkçası okulların durumundan rahatsızdım. Öğrencilerin akademik durumundan bahsetmiyorum. Yani eğitim öğretimin öğretim kısmından değil eğitim kısmından rahatsızdım. Öğrencilerin davranış biçimi bakımından olumsuz taraflar vardı. Öğrencilerin fiziksel, duygusal vs. şiddet eğilimleri var. Yaşam standartlarına uymayan davranışlara sahipler. Ben bundan rahatsızdım. (OM7)

Konuyla ilgili hayalini bir okul müdürü (OM1) “Okul başarısını artırma, çocukların her alanda gelişimlerine katkıda bulunma niyetiyle okul müdürü olmaya karar verdim.” şeklinde paylaşmıştır. Diğer bir okul müdürü (İM2) ise gerçekleştirmek istediği hayalini “Okul müdürü olduğumda en büyük hayalim disiplin içinde, saygılı, sevgi dolu ve çalışkan çocuklar yetiştirmektir.” sözleriyle ifade etmiştir. Yönetici olma nedenleri içinde çocuklarla ilgili düşüncelerine dikkat çeken bir okul müdürü (OM5) ise “Öğrenci arkada kalmasın istiyordum, kıyıda köşede kalmasın kimse. Her öğrencimiz değerli olsun.” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı okul müdürleri öğretmenlikte kendilerini yetersiz gördükleri veya öğretmenliği sevmedikleri (f=8) için yöneticiliği istediklerini belirtmişlerdir. Lisans eğitimi dışında bir alana atanan bir katılımcı öğretmenlikte kendisini yetersiz gördüğü ve bu nedenle okul yöneticiliğine geçtiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Bundan otuz yıl önce devlet öğretmen açığını kapamak için bütün üniversite mezunlarını sınıf öğretmeni olarak atadı. Bizi branşlarımıza göre değil sınıf öğretmeni olarak atadılar. Sınıf öğretmenliği nasıl yapılır bilmiyordum. Branşım çocuk gelişimiydi. Okuma yazma nasıl öğretilir bilmiyordum. Okul müdürümden de gel sen müdür yardımcısı ol diye bir teklif gelince bana o anda çok cazip geldi. Sınıf öğretmenliğini başaramadığım için, yeterli bir öğretmen olmayacağımı hissettiğim için müdür yardımcısı olmayı kabul ettim. Okul öncesi öğretmeni olarak atansam belki de daha uzun yıllar öğretmenlik yapardım, idareciliğe hiç bulaşmaya da bilirdim. Daha önce özel okulda çalışmıştım. Devlette öğretmenliğe başlamamdan yarım dönem sonra oldu bu olay. İdareci olmam için bir engel de yoktu ve o dönemde çalışacağı müdür yardımcılarını okul müdürleri seçebiliyordu. Bugünkü gibi atama kararname falan gelmiyordu. Tamamen müdürün görüşüyle yazı geliyordu o kadar. Süreç tamamen sınıf öğretmenliğini yapamayacağımdan dolayı gelişti. (OÖM5)

Benzer bir örneğe sahip olan başka bir katılımcının ifadeleri ise şu şekildedir:

Aslında yöneticiliğe ben karar vermedim, hiç aklımda yoktu. Bana teklif edildi. Çok çalışkan bir öğretmendim ben. Okul öncesi öğretmeni olarak atanmıştım. Branşım değildi yapmak istemedim. Bu sırada okul içindeki etkinliklere katılmam okul müdürünün gözünden kaçmamış. Bana müdür yardımcılığı teklif etti. Sırf okul öncesi öğretmenliği yapmamak için müdür yardımcılığını kabul ettim. Okul öncesi öğretmenliğini seviyorum ama branşımda çalışmak benim için daha iyi olurdu. (LM7)

Başka bir katılımcı (OM4) ise yaşı ilerlediği için öğretmenlik yapmakta zorlandığını ve bu nedenle yönetici olmaya karar verdiğini “Bir de belli bir yaştan sonra derse girmek çok zor geliyor. Yapamıyormuşum gibi hissediyordum. Motivasyon düşüklüğü oluyor. Enerjiyi sürekli olarak tepede tutamıyorsunuz. Çocukların da hakkına girmek istemedim.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Başka bir okul müdürü (OM1) öğretmenlikte artık yeterli olmadığını “Diğer yandan 15 yıllık öğretmendir. Öğretmenlikte artık verimliliğimin sonuna geldiğini, yeterli olmadığını hissettim.” sözleriyle ifade etmiştir.

İki okul müdürü yöneticiliği isteme nedenlerini açıklarken seslerinde yaşadıkları sağlık probleminin öğretmenlik yapmalarına engel olduğunu ifade etmiştir:

Sonrasında okulumuzda bir müdür yardımcısı açığı ortaya çıktı. Benim başladığım dönemde okul müdürleri yardımcılarını kendileri seçebiliyorlardı. Ben sınavla atanmadım. Kadın bir okul müdürüm vardı. Ben seninle çalışmak istiyorum dedi.

Mesleğimi çok seven bir öğretmendir aslında. Çok da iyi yaptığımı düşünüyorum. Müzik öğretmeni olduğum için o dönemde sesim çok yıpranıyordu. Etüt beslenmeli bir okuldu, bu yüzden saat beş altıya kadar okulda kalıyordum. Anaokulu ve ilkokulun derslerine de ben giriyordum. Kısacası çok yıprandığım bir dönemdi. Böyle bir değişikliğe, müdüre hanımın teklifine olumlu yaklaştım. Görevlendirme olarak başlayacaktım sonuçta. Kadrom da çalıştığım okuldaydı. Bu yüzden, benim için çok büyük bir değişiklik olmayacaktı. Yapamadığımı anladığımda ya da başka bir sorun olduğunda gene aynı okulumda görevime devam edebilecektim. (OM2)

Öğretmenlik vasıfları arasında insanın bedensel yeterlilikleri de çok önemli. Mesela, nefesini kullanmak, sesini kullanmak gibi. Benim sesle ilgili problemim vardı. Sesimin sadece kısılma değil ciddi ameliyatlara hale gelme durumu var. Sesim dayanmadığı için idareci olmaya karar verdim. Öğretmenlikte ses olarak gerekli fiziki yeterlilik bende yokmuş. (LM6)

Bir katılımcı ise öğretmenliğin vicdani sorumluluğunun fazla olduğunu düşünmesi ve derse girmeyi sevmediği için yöneticiliği istediğini şu şekilde aktarmıştır:

Öğretmen olarak bir çocuğun sorumluluğu müdürlüğün sorumluluğundan daha fazla. Vicdani olarak özellikle de. Bir çocuğun psikolojisiyle ilgili yapacağınız bir yanlış hayatında derin etkiler bırakabilir. Ama müdür olarak yapacağım bir yanlış hemen düzeltebilirim. Öğretmen kadar büyük etkileri, sonuçları olmaz. Her bir çocuğun psikolojik durumları, ev halleri, yaşam şartları hepsinin ayrı ayrı. Kimisinin ana babası ayrı, kimisi normal, kimi çok zor şartlar altında yaşıyor. Hepsinin durumu çok farklı. Her birinde çok çok hassas olmak gerekiyor. Dışarıdan bakıldığında öğretmenlik basit görünebilir ama işin içine girdiğinizde öyle olmadığını özellikle sınıf öğretmeni olarak vicdanlıysanız işin çok farklı boyutlarının olduğunu görüyorsunuz. Sınıf öğretmeni branş öğretmeni gibi dersime gireyim çıkayım diyemez. Haftalık en az otuz saat boyunca onlarla beraber. Gezi, etkinlik, ders her yönden vakit geçirip duygusal bağ kuruyorsunuz ve bir aile haline geliyorsunuz. Bunun sorumluluğu çok ağır. Öğretmenlik mesleği sadece KPSS’de genel kültür eğitim alan soruları çözüp yapılacak bir iş değil. Çocukları seviyoruz diye bu işe girdik ama öğretmenlik çok ayrı bir şey. Artık derslere girmeyi sevmemeye başlamıştım. Ben de çocuklara fazla zararım olmasın diye yönetici olmaya karar verdim. (İM5)

Araştırmada yer alan okul müdürleri yönetici olmaya karar verme süreçlerinde olumlu bir okul iklimi yaratma isteğinin (f=7) de etkili olduğunu belirtmişlerdir. İlkokul Müdürü 3 bu konuyla ilgili düşüncelerini “Hayalim iyi bir okul iklimi oluşturmaktır. İletişim gücüne güveniyorum. Okulda birlik beraberlik havası oluşturup tüm öğretmenlerimizle birlikte aynı vizyon çerçevesinde hareket etmeyi hedeflemiştik.” şeklinde ifade etmiştir. Okulunda çalışan personelin mutluluğuna vurgu yapan bir okul müdürü (OÖM1) görüşlerini “Kurumu geliştirmek, kurum kültürü oturtmak birincil hedeflerim oldu. Eğitim öğretim düzeyine çok odaklandım. Herkes mutlu olduğu, huzurlu olduğu yerde verimlidir. O yüzden okulumda benimle birlikte çalışan öğretmenin huzurlu ve mutlu olması lazım diye hayal ettim.” cümleleriyle açıklamıştır. Başka bir okul müdürü (OM5) ise “Demokratik bir okul ortamı olsun, öğrenen bir yapı

olsun. Boş muhabbetler dönmesin mesela öğretmenler odasında.” diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir.

Konuyla ilgili diğer katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

Diğer bir hayalim çatışmasız bir öğretmen ortamıydı. Okul müdürü olarak idareyle öğretmen, öğrenci ve veliler arasında güçlü bir bağ oluşturmak istiyordum. Bir ekip ruhu oluşturmayı istiyordum. Öğretmenlerin okula huzur içinde gelmesiyle ayakları geri geri giderek gelmeleri inanın çok farklı şeyler. Ben hata yaptığında hatasını anlayan, kabul eden ve özür dileyen bir insanım. Öğretmenlerle okul müdürü arasında hiçbir zaman gerginlik olmasını istemem. (OM7)

Öncelikli hedefim tabi iletişime açık bir yapı kurmaktır. Herkesin birbiriyle açıkça konuşabildiği bir ortam. Şu kapıdan girerken ayakları geriye gitmesin. Öğretmenler buraya sevine sevine gelsin, evinden daha mutlu olsun, buradan da gitmek istemesin. İyi bir aile yapısı kurmak, aile olmak, beraberlik birliktelik kurmak istedim. (OÖM6)

Okul geleneği oluşturmaya çalışıyorum. Doğum günleri, emekli olacaksa veda günü, yeni geldiyse hoş geldin yemeği. Bu tür etkinliklerin okul öğretmen bağına güçlendirdiğini düşünüyorum. Ben bir okul müdürünün her zaman şeffaf olması gerektiğine inanıyorum. Odanın koridora bakan kısmı camdan oluşuyor gördüğünüz gibi. Öğrenciler dışarıdan beni görüyor, öğretmen görüyor. Dışarıda bekleyen içeride müsait olup olmadığını görüyor. Kapıyı kapatıp içeride çay kahve içip gey gey yapıyor denmesini istemiyorum. (İM1)

Bazı okul müdürleri kendilerini yöneticiliğe karşı güdüleyen etkenler arasında öğretmenleri destekleme isteklerine (f=5) dikkat çekmiştir. Bir okul müdürü (OM5) bu konudaki düşüncesini “Okul müdürü de bu konuda bir liderdir, öğrenciye ve öğretmene yol gösterir. Onlara birlikte bir şeyler yapma isteğini aşılması gerekir. Topluluğun mutlu olması, problemlerin çözülmesi, öğretmenleri mesleki anlamda yönlendirmeyi hayal ediyordum. Benim olmak istediğim okul müdürü tipi buydu.” diyerek açıklamıştır. Diğer bir katılımcı (OÖM3) okul müdürü olup öğretmenlere yol gösterme isteğini “Tecrübelerimi, projelerimi, çalışmalarımı öğretmenlerle paylaşmak, özellikle gençlerin önünü açmak istiyordum. Onlara yol göstermek ve rehberlik etmek istiyordum.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir görüş diğer bir katılımcı (OÖM7) tarafından “Öğretmenleri yetiştirmek, onlara liderlik etmek, yol göstermek için de bir anlamda bu işe giriştim” cümlesiyle ifade edilmiştir. Lise Müdürü 2 yaşadığı olumsuz deneyimlerin bir hayale dönüşünü “Müdür bey destekliyordu ama diğer idareciler yönünden çok sıkıntı yaşadık. Çeşitli engellere maruz kaldım. Bari biz idareci olalım da çalışmayı isteyen arkadaşların önünü açalım dedim.” ifadesiyle açıklamıştır.

Bazı katılımcılar öğretmenlikte mesleki doyum noktasına ulaştıklarını (f=3) ve bu nedenle yeni arayışlara girdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten tüm okul müdürleri de okulöncesi kademedeki görev yapmaktadır. İlgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlikte artık doyum noktasına ulaştığımı hissettim. Bir öğretmen olarak sınıfta öğrencilerimle yapabileceğim her şeyi yaptığımı düşünüyordum. 15 yılda onlarca yüzlerce çocuğa dokundum. Onların gelişimlerine birçok yönden etkide bulundum. Öğrenciler değişiyor, farklı öğrenciler ama hep aynı noktaya ulaşmak öğretmenlik hayatımı monotonlaştırdı. Tekdüze bir hayat yaşıyorum gibi oldu. (OÖM3)

Yönetici olmak zaten istediğim bir şeydi. Öğretmenlik yapmak yani yarım gün derse girip çıkmayı sıkıcı buluyordum. Monoton bir hayata dönüşmüştü, emekli gibi hissetmeye başlamıştım. Yetersiz hissediyordum daha fazla çalışacağım bir alan istiyordum. Öğretmenlik beni kesmedi diyebilirim. İş tatmini daha yüksek olur diye yöneticiliğe geçmek istedim. (OÖM8)

Bir diğeri iş artık kısır döngüye girmişti benim açımdan. Her yıl altı yaş çocukları okutmak, onlarla çalışmak sıkıcı gelmeye başladı. Alan değiştirmek istedim. Öğretmenlik sıkıcı geldi bu noktada. Sınıfta olmak, sürekli aynı şeyleri yapmak insanı sıkıyor. Yaşım da ilerliyor. Bir yerden sonra çekilmez bir hal alıyor. Bıkkınlık oluşuyor. Öyle yaşlı öğretmenler vardı etrafımda görüyordum ve ben onların durumuna düşmek istemiyordum. (OÖM9)

Katılımcıların çok küçük bir kısmı okul müdürlüğünü bir sosyal statü aracı (f=2) olarak değerlendirmektedir. Makam nedeniyle muhatap olunacak kişiler ve edinilecek çevre sayesinde okul müdürlüğünün beraberinde bir sosyal statüyü de getireceğini düşünmektedirler. Bununla ilgili iki katılımcının görüşleri şöyledir:

Müdürlüğü bir kariyer basamağı olarak görüyorum. Öğretmenken iletişim kurduğum insanlarla müdür olduğumda iletişim kurduğum kişiler çok farklı. Örneğin, öğretmenken sadece otuz veliyle muhatap olurken müdür olduğunuzda kaç veli varsa okulda o kadar insanla görüşüyorsunuz. Bunun yanında, belediye, ilçe, il hatta milletvekili, bakan gibi insanlarla görüşme fırsatınız oluyor. Bu da sizin çevrenizi değiştiriyor. Bundan sonra da yükselme imkânım olursa şube müdürü, ilçe müdürü gibi olmak isterim. Neden olmasın? (İM5)

Müdür yardımcısı, müdür olmak istedim. Bir iki yıl uğraştım bunun için sınava girdim olamadım. Daha fazla insan tanımak istiyordum artık. Kaymakam, belediye başkanı, ilçe müdürü, il müdürü... Bu düzeyde insanlarla oturup kalkmak istiyordum. Ben de daha fazla çalışmak istiyordum. Etki alanı çok yüksek olan bir işe girmeliydim. Bizim mesleğimizde de bu şekilde ikinci bir görev olarak okul müdürlüğü vardı. Gücüm yetse ilçe milli eğitim müdürü olmak da istiyordum. (OÖM9)

İçsel motivasyon kaynağı olarak en az belirtilen nedenlerden biri mesleki gelişim isteği (f=1) olmuştur. Mesleki açıdan kendisini geliştireceğini düşündüğü için okul müdürü olmaya karar veren bir katılımcının görüşleri ise şu şekildedir:

Ben bu işe bir kahraman olayım düşüncesiyle girmedim. Bir şeyleri değiştirme amacım olmadı. Sadece kendimi yetiştirip alanımda en iyisini kendi çapımda uygulamak istedim. Kimseyi etkilemek ya da devrim yapmak gibi bir niyetim yoktu. Kendi kurumumda çağdaş standartlarda en iyi uygulamaları yapmayı istedim. (İM7)

Bir katılımcı ise öğretmen olarak yer değiştirme olanağının bulunmadığı ve bu nedenle (f=1) yöneticiliğe geçmeye karar verdiğini şu öyküsüyle ifade etmiştir:

Benim öğretmen olarak ilk görev yerim Muş Bulanık'tı. Ailem burada İstanbul'da yaşıyordu. Sultangazi'ye tayin oldum. Ben onların yanına gelmek istiyordum yine onlara uzak kalmıştım. Benim için ayrı bir ev açtık, eşya düzdük falan. Bir süre orada çalıştım ama zorlanıyordum. Ailemin yanına gelebilmek için Kadıköy'de bir okulda müdür yardımcılığı için görevlendirme talebinde bulundum. Normalde yönetici olma gibi bir niyetim, düşüncem yoktu. Bu yola başvurdum çünkü bir sınıf öğretmenin hele İstanbul'un Kadıköy'üne tayin olabilmesi imkansız gibi bir şey. Bir yıl görevlendirme çalıştım. Sonrasında sınav açıldı sınava girdim ve kadrolu olarak Pendik'te çalışmaya başladım bu sefer. (İM3)

Dışsal Motivasyon Kaynakları

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin yönetici olmaya karar vermelerinde dışsal motivasyon kaynaklı etkenlerin de önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu etkenler içinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğu olumsuz yönetici deneyimlerinin (f=24) yöneticiliği istemelerinde önemli bir neden olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlik veya müdür yardımcılığı yaparken birlikte çalıştıkları okul yöneticilerinde tecrübe ettikleri çeşitli olumsuz olaylar veya durumlar bu alt temayı oluşturmuştur.

Çalıştığı okul müdürünü okula karşı ilgisiz bulduğu için okul müdürlüğüne yönelen katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Çalıştığım müdürlerde gördüğüm eksiklikler, olumsuz yanlar da beni etkiledi. Bu çocuklar bu veliler bu toplum çok daha iyisini hak ediyor diye düşündüm kendi kendime. Çocuklarımızın geleceği alt yapı sorunlarıyla ilgilenmeyen, kapısını kilitleyip okulda oluşan sorunların çözümünde yer almayan sözde okul müdürlerinin eline kalmasın istedim. (OÖM2)

Ayrıca çalıştığım müdürlerin, çalışanlarıyla aralarında haddinden fazla mesafe vardı. Çalışanlara ve okula karşı zihnen çok uzaktılar. İlk zamanlar yöneticiliğe çok sıcak bakmıyordum ama zaman geçtikçe daha fazla sorumluluk almalıyım diye aklımdan geçiriyordum. Küçük bir olay buna karar vermeme yol açtı. Çok ayrıntıya girmeden, bir öğrencimiz okul tuvaletinde küçük bir kaza geçirmişti. Kazanın nedenini araştırdığımda tamamen okul idaresi kaynaklı olduğunu tespit ettim. O an artık idareci olmalıyım dedim. (OM7)

Katılımcıların bir kısmı çalıştıkları okul müdürünü inisiyatif alma, yetkisini kullanma ve sorumluluk alma bakımından yetersiz gördüğünü ve bu nedenle yönetici olmak istediklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı (İM1) müdür yardımcılığı döneminde konuyla ilgili yaşadıkları sorunu “Müdür yardımcılığında iki müdür ile çalıştım. Orda şunu gördüm: Siz ne kadar bir şeyler yapmaya çalışsanız da ön teker nereye arka teker oraya gidiyor. Yönlendirmeye çalışıyorsunuz ama bir yerde kilitlenip kalıyor.” sözleriyle açıklamıştır. Benzer bir açıklama diğer bir okul müdürü (OÖM8) tarafından “Müdür yardımcılığında ne öğretmensin ne yöneticisin aslında. Kafandakileri yapamıyorsun. Amirin sana engel oluyor. Aklındakileri ona sunuyorsun ama destek olmuyor. Bu görevlerde olmaması gereken insanlardı. Bu da beni bir noktada motive etti.” şeklinde yapılmıştır. Konuya ilişkin diğer katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bir proje tasarlıyordum ve bunu uygulamak için okul yönetimini ikna etmek zorunda kalıyordum. Bürokrasiyi öne sürüyorlardı. Yapmak istemiyorlardı. Onları da anlıyorum maddi açıdan yetersizlik vardı ama müdürlerimde o vizyon eksikliğini hissediyordum. Yeni şeyler yapmaya karşı isteksizlerdi. Risk almıyorlardı, inisiyatif kullanmıyorlardı. (OÖM7)

Okulumuzda bir tiyatro çalışması yapalım dedik. Okul müdürümüz çok memnun olmadı. Onunla bu konuda ufak münakaşalarımız oldu. İşten çekinen birisiydi. Göz önünde olmaktan korkan vitrine çıkmak istemeyen birisiydi işin açığı. Tiyatro oyunu oynanırken oyunun yarısında oyunu kısaltın talebi geldi. İşe o kadar uzak birisiydi. Sürekli olarak bana kendi başıma hareket edemeyeceğimi, idarenin söylediklerini yapmam gerektiğini söyleyip dururdu. (LM2)

Okulda çeşitli kurslar olsun, sosyal faaliyetler olsun yapalım dediğimde müdürlerim bunlardan çekiniyordu. Çünkü her birinin ayrı bir sorumluluk getireceğini düşünüyorlardı. Müdürlüğün sorumluluğu aşırı fazla, yetkisi de az. Belki bu durumdan dolayı çekinir halde oluyorlar. Aslında müdürlük biraz risk almaktır. Risk almazsanız başarıyı elde etmek zor olur. Aksi takdirde rutine bağlayıp sabah gelip akşam gidersiniz. (LM5)

İki katılımcının çalıştıkları okul müdürlerini iletişim yönünden çok zayıf buldukları yönündeki şu ifadeleri olumsuz müdür deneyimleri alt teması için örnek gösterilebilir:

Öğretmenlik yaptığım dönemdeki müdürlerde eksikleri, hataları gördükçe ben neden okul müdürü olmayayım fikri oluştu. İletişimleri çok zayıftı. Vizyoner değillerdi. Müdahale edemiyorsun, yanlış olduğunu anlatamıyorsun. Tavırları irrite ediyor insanın motivasyonunu da bozuyor. Okul müdürlüğü için kendime “Deli misin sen? Bu kadar yükün altına girilir mi?” diye sorsam da bahsettiğim okul müdürü davranışları benim için motive edici oldu. Öğretmenler olarak, öğrenciler olarak daha iyisini hak ediyorduk. (OM4)

İletişim konusunda müdürlerin çok zayıf olduğunu düşünüyordum. Zorunluluktan dolayı tek başınıza karar almanız gereken dönemler olabilir ama birlikte karar almanın daha önemli olduğunu düşünüyorum. Oysa müdürlerim “Şöyle bir karar aldım.” deyip bize bir hareket alanı bırakmıyordu. İletişimde emrivaki çoktu. Ben istedim, benim öğretmenim, benim okulum, benim buyum, benim odam gibi gibi uygulamalar vardı.

Katılımcıların olumsuz müdür deneyimlerine ilişkin en çok üzerinde durdukları konunun mobing olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar çalıştıkları okul müdürlerinden mobing gördüklerini ve bu durumun kendilerini yöneticiliğe güdüleyen birer etkene dönüştüğünü belirtmişlerdir. Aşağıdaki ifadeler bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

Ben çok kötü bir okul müdürü ile göreve başladım. Öğretmenliğimin üçüncü gününde çok ciddi bir kavga ettik. İnsanları aşağılayan köleleri gibi kullanan kontrol manyağı değişik birisiydi. O kavgadan sonra çok ciddi bir mobinge maruz kaldım. Müdür bey neredeyse Mogadischu adasındaki ağaç dikme faaliyetine bile beni göndermek istiyordu. Ben Fikirtepe’den çıkıp Pendik, Kaynarca’ya gidiyordum 2 saat derse girip Taksim Atatürk Kültür Merkezindeki bir öğretmenler günü programına gidiyordum. Bu kadar ciddi baskıya maruz kaldım. (LM1)

Sonra 76. maddeden bir müdür geldi. Yedi yıllık bir öğretmen pat diye tepeden müdür olarak geldi. Takışmaya başladık artık. Mobing uyguluyordu bana. Bütün öğretmenlere kan kusturdu. Okul iklimi diye bir şey kalmadı. 35-36 yaşına gelip yılını dolduran emekli oldu. O süreçte çok huzursuz oldum. (LM9)

Müdür yardımcılığımın ilk gününden itibaren mobing yemeye başladım. Müdür bana daha ilk günlerimde müdür olmayı istiyor musunuz diye sorunca henüz bilmediğimi söylemişim. Bana cevabı “o zaman siz ya kaçmaya ya yatmaya gelmişsiniz” oldu. Tecrübesizim ve bunu bildiği halde okul aile birliği ve anasınıfı gibi en yoğun, ayrıntı içeren işleri bana vermişti. Ama hepsini öğrendim. (İM1)

Müdür yardımcılığımda iki farklı müdürle çalışmışım. Bir müdürüm ne kadar iyiye diğer müdürüm o kadar kötüydü. Fazlasıyla ego sahibi, sürekli burada müdür benim tavrıyla gezen birisiydi. Yüksek lisansında kraliçe arı sendromunu çalışmışım. Tam anlamıyla böyle bir durumla karşılaştım. Müdürümüz kadındı ve bana karşı o kadar sert ve tavrıydı ki sürekli emir veren, bir iş güzelce yapıldığında da sadece kendisini öne çıkaran bir yapıya sahipti. Kendi adına teşekkür belgesi, plaket hazırlatan, okul haberlerinde kendisini ön plana çıkaran birisiydi. Beni kendisine hedef seçmiş gibi davranıyordu. (İM3)

Öğretmen olduğum yıllardaki müdürlerde gördüğüm şuydu: müdür olunca kapı kapanır. Teknoloji de gelişince kamera sistemleri okullara kuruldu. Okuldaki ne oluyor ne bitiyor kendisi çıkıp gezmektense kameradan izlenir oldu. Bu üzücü bir şeydi. Odadan çıkmaz, öğretmenine sık sık sarı zarf verip soruşturma açan okul müdürü tipleri çokçaydı. Öğretmeni yıldırma politikası izliyorlardı. (İM8)

Katılımcıların önemli bir bölümünün çevrenin etkisi ve teşviki (f=11) ile yöneticiliğe yöneldiği söylenebilir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre bu konuda aile çevresi ve mesleki çevrenin etkili olduğu görülmektedir. Bir katılımcı aile etkisi üzerinde durarak babasının okul müdürü oluşunun kendisinde önemli bir motivasyon

yarattığını belirtmiştir. Katılımcının (OÖM2) konuyla ilgili açıklaması “Okul müdürlüğü bana babamdan bir miras gibidir. Babam köy enstitüsü mezunu ve yıllarca okul müdürlüğü yaptı. Anadolu’nun birçok kentinde köyünde bulundu. Tam bir lider gibiydi. Karizması vardı. Bu beni de etkiledi.” şeklinde olmuştur. Başka bir katılımcı (OÖM9) bu konuda ailesinin etkisini “İnsanlar içinde sevilen sayılan bir yapıya sahiptim. Çok insan beni destekliyordu, koruyordu, daha ileri gitmem için telkinde bulunuyordu. Ailem bana her zaman baş ol derdi.” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yönetici olmayı istemelerinde mesleki çevrelerinin etkisinin olduğu da anlaşılmaktadır. Bir katılımcı (OÖM7) yönetici olmaya karar verme sürecini açıklarken “Bu konuda mesleki çevrem de çok destekledi. Öğretmen arkadaşlarım ve idarecilerim çok rahatlıkla müdür olabileceğimi söylediler.” ifadesini kullanmıştır. Başka bir katılımcı (LM8) ise gördüğü desteği Daha önceden göreve ilk başladığım dönemlerde müdür yardımcılığı yapar mısın diye teklif gelmişti. Ben idareciliği düşünmediğim zamanlarda birkaç kişi bana bunu demişti. İş çevremden çok destek oldu. Ya da yeni tanıştığım değişik kurumlardan, amirlerden...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir okul müdürünün yöneticiliğe geçiş hikâyesinde ise şöyle bir deneyimi bulunmaktadır:

Ben idareciliği hiçbir zaman düşünmedim. Fakat eski okul müdürüm, müdür yardımcılarım, öğretmen arkadaşlarım benim bu işi yapabileceğimi söylediler. Benim ille de idareci olayım diye bir düşüncem yoktu. Öğretmenliğimde okul bir denetimden geçmişti. Aradan bir süre geçti ben müdür yardımcısı olmuştum. İlçeye ek dersleri götürdüğümde o dönem denetimi yürüten müfettiş beni görünce sen niye müdür yardımcısı oldun diye bana fırça atmıştı. Sınıfımı o dönemde çok beğenmişti, öğretmenliğimi övmüştü çünkü. Genel olarak teşvik üzerine idareci olduğumu söyleyebilirim. İdareciliğe karşı özel bir isteğim ve ilgim hiçbir zaman olmamıştı. Öğretmenken ileride müdür, müdür yardımcısı olacağım diye hiç geçirmemiştim. Tamamen teşvik ve zorlama üzerine idareci oldum. (İM4)

Okul müdürlerini yöneticiliğe yönlendiren diğer bir etken üst yönetimin talep etmesi (f=8) şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcılar öğretmenlik veya müdür yardımcılığı dönemlerinde üst yönetimlerinden gelen yöneticilik tekliflerini değerlendirerek yöneticiliğe başladıklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren okul müdürlerinin önemli bir kısmı yönetici olmayı düşünmedikleri halde gelen teklifi reddedemediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı (OÖM5) okul yöneticiliğine geçiş sürecini “Bunlar hep yukarıdan teklifle oldu. “Sen yaparsın” deyip teşvik ettiler

beni. Kıramayacağım kişilerden geldi teklifler o yüzden kabul etmek zorunda kaldım.” ifadeleriyle anlatmıştır. Bu konuyla ilgili olarak diğer katılımcıların açıklamaları şöyledir:

İstanbul’a geldiğimde biraz öğretmenlik yapıp sonra müdür muavini oldum. O zamanki müdürüm sana burada ihtiyacım var dedi. Ben talep etmedim, talep edildim. Öğretmen olarak iyiydim. Titiz ve düzenli bir öğretmendim. Öğretmenliğimi beğenince müdürlerimiz yapabileceğimi düşündü sanırım. İlk etapta geçici diye düşünmüştüm ama belli bir sürede de alışyorsun. Artık bu işi yapabileceğimi, bir problem olmadığını görünce de devam etmeye karar verdim. Amirlerim, meslektaşlarım, ailem çok destekledi. Birkaç defa bırakmak istedim. Fazla uzatmayıp öğretmenliğe dönmek istedim. Benim amacım kendi alanımda bir kitap yazmaktı. Arkadaşlarım hep nitelikli idareci az, senin gibi kendini yetiştirmiş nitelikli idareci istiyoruz derlerdi. (İM7)

Her şeyin kısmeti, nasibi. Benim aklımda okul müdürü olmak hiç yoktu. Çünkü ben okulöncesi öğretmeniydim. Mesleğime aşıkım. İşimi de çok güzel yapıyorken birilerinin vesilesiyle okul müdürü oldum. Şöyle söyleyeyim isim vermeden. Memleketten bir selam getirdik. Selam götürdüğümüz kişi dedi ki “Enişte seni Çekmeköy’e okul müdürü yapıyoruz”. Ben istemedim. Bilmediğim bir alandı. Ama sonrasında benim kağıtlarım yazıldı, önüme geldi. Yapacak bir şeyim kalmadı. Herkes yapıyorsa ben de yaparım dedim. (OÖM6)

Bir katılımcı ise yönetici olmaya karşı olumsuz bir düşüncesi yokken gelen teklifi değerlendirdiğini belirtmiştir:

Ben öğretmenliğe Kadıköy’de başladım. Yöneticiliğe geçerek öğretmenlikten koptuğumu düşünmüyorum. Öğretmenlik bir bağlılığı, adanmışlığı, gönüllülüğü gerektirir. Okul müdürlüğü de aynı şekilde büyük bir adanmışlığı gerektirir. Ben henüz staj yaparken bir yıllık gözlemin ardından rehber öğretmenlerim staj raporuma “iyi bir idareci olabilir” görüşü belirttiler. Okuluma karşı, öğrencilerime karşı demin söylediğim özellikleri fazlasıyla yansıtan birisiydim. Üsküdar’da bir okul müdürümüz vardı. Bana müdür yardımcılığı teklif etmişti. “Gel yardımcım ol” dedi. Hiç tereddüt etmedim. Benim hayat görüşümde bir işe ya hiç başlamamak ya da bitirmek vardır. (LM4)

Araştırmaya katılan iki okulöncesi müdürü mesleklerinin kadın mesleği olarak algılandığını (f=2) ve bu durumdan rahatsız oldukları için yöneticiliğe yöneldiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ben kız mesleği olarak görülen anasınıfı öğretmenliğini sekiz sene yaptım. İyi bir öğretmendim. Öğretmenliğimde aylıkla ödüllendirme almıştım. Ama bazı veliler erkek öğretmene önyargıyla yaklaşıyordu. Çocuklarla kadın öğretmenler kadar iyi ilgilenemeyeceğimizi düşünüp çocuklarını bize emanet etmeye çekiniyorlardı. Öğretmen seçmeye çalışan velilerin çocuklarını daha çok bayan meslektaşlarımı talep ettiğini görüyordum, duyuyordum. Bu durum ister istemez moralimizi de bozuyordu ama ben çok başarılı bir şekilde öğretmenliğimi yaptım. (OÖM6)

Ben okulöncesi öğretmeni olarak görevime başladım. Ama göreve başladığım ilk zamandan itibaren toplumda erkek anasınıfı öğretmeni mi olur anlayışının olduğunu gördüm. Veliler hep böyle konuştular. Adından mı kaynaklanıyor bilmiyorum kadın

mesleği olduğu düşüncesi hakim. Bölümün adı anaokulu olmamalı. Bakıcı olarak anılıyor. Kadın işi olarak algılanıyor. Bu beni rahatsız etti. İşimi severek yaptım. Sevdim de herhangi bir problem yaşamadım. Ama bu durum bende içten içe bir etki bıraktı. Yönetici olmamda bir etken bu oldu. (OÖM9)

Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak okul müdürlerine yöneticilikten beklentilerinin karşılanma durumu incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcılara beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı, varsa onları hayal kırıklığına uğratan durumların neler olduğu, beklentilerinin karşılanmamasında ne gibi etkenlerin rol oynadığı sorulmuştur. Alınan yanıtlar incelendiğinde, sadece üç katılımcının tüm beklentilerinin tamamen karşılandığını ifade ettiği görülmüştür. Geriye kalan otuz okul müdürü ise çeşitli nedenlerden dolayı beklentilerinin karşılanmadığını belirtmiştir. Aşağıda ilk olarak beklentileri tamamen karşılanan katılımcıların düşüncelerine yer verilmiştir. Devamında ise beklentilerinin karşılanmadığını ifade eden katılımcıların düşünceleri ve beklentilerinin karşılanmama nedenleri incelenmiştir.

Beklentilerinin tamamen karşılandığını belirten üç katılımcı yöneticilik kariyerleri boyunca kayda değer bir hayal kırıklığı yaşamadıklarını ve şu ana kadar tüm isteklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Beni görevim boyunca hayal kırıklığına uğratan, bu görevi üstlendiğime pişman eden hiçbir olay yaşamadım çok şükür. (LM4)

Çok şükür tüm hayallerime ulaştım. İçim rahat. Gittiğim her yerde ismim hep güzel, olumlu anılır. İsmim derken okulumla birlikte. Personelin mutluluğu için çabaladım. Bizim çıktımız çocuklarımızdır. Çıktının kaliteli olabilmesi için de öğretmenlerin de kaliteli ve mutlu olması gerekir. Hepsine her konuda yardımcı olmaya çalıştım. (OÖM1)

Okul müdürlüğüm boyunca beni hayal kırıklığına uğratan bir durum olmadı. Yola çıkarkenki düşüncelerimi de gerçekleştirdiğime inanıyorum. Öğrenciler mutlu, veliler mutlu ve öğretmenler çok mutlu. Yöneticiliği öğretmenlikten kaçış olarak görmedim hiç. Esasen öğretmenim ben. Öğrencilerden hiç kopmadım, onlara yakıным. Çocuk seslerini duymaktan çok mutluyum. Okul müdürleri öğretmen olduklarını unutmamalılar. Bir veli herhangi bir şikayetle geldiğinde öğretmenin aslında orada ne demek istediğini ne yapmak istediğini neden o şekilde davrandığını biliyorum. Öğrencinin de bunu nasıl algılamış olabileceğini biliyorum. Velinin de bununla ilgili nasıl bir tepki verebileceğini biliyorum. On beş yıl öğretmenlik yaptım çünkü. İşin mutfağından geliyorum. İletişim becerilerime güveniyorum. (OÖM3)

Katılımcılar içinde otuz okul müdürünün beklentilerinin çeşitli nedenlerle karşılanmadığı belirlenmiştir. Söz konusu nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde on beş ayrı etken saptanmıştır. Bu etkenler beş farklı kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanmama Nedenleri Teması

Alt temalar	Kodlar	Frekans
Hak ve sorumluluklara bağlı etkenler	Aşırı iş yükü, sorumluluk ve fazla mesai (OÖM6, OÖM7, İM5, İM6, İM7, OM1, OM2, OM3, OM5, OM6, LM2, LM5, LM6, LM7, LM8)	15
	Maddi getirinin yetersiz olması (OÖM4, OÖM9, İM3, İM5, İM7, OM1, OM2, OM5, OM6, OM7, LM6)	11
	İş güvencesinin olmaması (OÖM6, OÖM8, İM4, İM5, İM7, OM5)	6
Yetki sorunu	Sınırlı yetki (OÖM9, İM1, İM3, İM5, İM7, OM2, OM4, OM6, LM1, LM5)	10
	Yetersiz okul finansmanı (İM4, İM5, İM8 OM3, OM4, OM7, LM6)	7
	Bürokratik engeller (OÖM5, İM5)	2
Veli ve toplumdan kaynaklı engeller	Şikayetler (OÖM2, OÖM4, OÖM5, OÖM6, İM5, OM1, OM3, OM4, OM5, LM2, LM7)	11
	Takdir edilmeme (İM2, İM6, İM7, OM7)	4
	İlgisiz veli profili (OM2, OM5)	2
	İtibar görmeme (İM4)	1
Öğretmen kaynaklı etkenler	Öğretmenlerin isteksizliği (OÖM5, OÖM9, İM5, İM7, OM3, OM4, OM5, LM6, LM8)	10
	Öğretmenlerin yetersiz oluşu (İM2, OM2)	2
Üst yönetim kaynaklı engeller	Baskı (İM7, OM7, LM3, LM5)	4
	Ayrımcılık ve kayırmacılık (İM6, LM1, LM3, LM6)	4
	Alınan yanlış kararlar (LM6)	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmama nedenlerine ilişkin görüşleri hak ve sorumluluklara bağlı etkenler, yetki sorunu, veli ve toplumdan kaynaklı engeller, öğretmen kaynaklı etkenler ve üst yönetim kaynaklı engeller olarak beş alt temada değerlendirilmiştir. İlgili alt temalar frekanslarına göre sıralanmıştır. Aşağıda bu beş alt temaya ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Hak ve Sorumluluklara Bağlı Etkenler

Beklentilerinin bir kısmı veya hiçbiri karşılanmayan okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmamasında hak ve sorumluluklara bağlı etkenler öne çıkmıştır. Bu kategoride yer alan hak ve sorumluluklara bağlı nedenler arasında en çok aşırı iş yükü, sorumluluk ve fazla mesai (f=15) bulunmaktadır. Bunu maddi getirinin düşük olması (f=11) ve iş güvencesinin olmaması (f=6) etkenleri takip etmektedir.

Hak ve sorumluluklara bağılı nedenler içinde okul müdürlerini en çok hayal kırıklığına uğratan durum iş yüklerinin, sorumluluklarının ve mesailerinin fazlalığı olmuştur. Konuyla ilgili olarak bir okul müdürü (LM6) “Okul müdürlerinden insanüstü çaba bekleniyor. Senin istemediğin ya da aslında görevin olmayan işler veriliyor. Mesela, muhakkiklik görevi veriliyor. Kalkıyorum bir soruşturmayı incelemeye gidiyorum. Buradaki işlerimi de aynı anda yürütmek zorundayım ve bir aksaklık olduğu zaman ondan da sorumluyum.” açıklamalarını yapmıştır. Bir okul müdürü (LM2) sahip olduğu aşırı sorumluluğa “Sınırsız sorumluluğumuz var. Çatıdan bir kiremit düşse birisini yaralasa okul müdürü sorumludur. Eyvallah sorumlu olalım ama yetki? Sınırsız sorumluluk var, çok sınırlı da yetki var.” ifadesiyle dikkat çekmiştir. Eğitimle ilgilenmesi gerekirken bina yöneticiliği yaptıklarını belirten bazı okul müdürleri aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır:

Okul müdürünün her işten sorumlu olması, eğitim alanında değil de muhasebe alanına yönlendirilmesi çok kötü bir şey. Düşünün çalışan birisinin sigorta primleri ödenmediği zaman bunun okul müdüründen isteniyor. Bunun gibi iş ve işlemler yüzünden bazen görevi bırakmak istiyorum. Şu an okulda altı personel çalışıyor. Bir tanesi İŞKUR diğer beşi okul aile birliğinden ödeniyor. Artan maliyetlerden dolayı bu beş kişiden işçi çıkarsak okul temiz olmayacak. Çıkarmasak ödemek zor. Benim bunu düşünmemem lazım. Benim öğretmenle oturup öğrencilerin ilgilerini ve yeteneklerini keşfedici çalışmalar yapmam gerekirken sistem beni okulu nasıl temiz tutacağız, işçilerin paralarını nasıl ödeyeceğiz kısmına sıkıştırıyor. Bu durum okulların niteliğini olumsuz etkiliyor. (İM6)

Beklentilerimin karşılandığını çok düşünmüyorum. Daha çok eğitimle uğraşmak isterdim ancak okulun inşaat işleriyle, ne bileyim tadilat tamirat işleriyle uğraşmaktan eğitim işlerine fazla vakit kalmıyor. Okul müdürünün eğitim öğretimle uğraşması gerekirken doğal gaz, su, okulun duvarı, kamerası, bahçesi falan şeylerle uğraşıyor. Bunlar hep vaktimizi alan şeyler. Bir temizlik malzemesi alacağımız zaman bile bir sürü evrak hazırlıyoruz. Kaldı ki okuldaki bu tür teknik, fiziki sorunları çözmek için tek başnasınız. Bunun parasını, elemanını okul müdürü bulmak zorunda. Bunu okul müdürü olarak siz çözmek zorundasınız. Nasıl çözerseniz çözün. Çünkü yukarıya gittiğimizde de bize problem getirmeyin de ne yaparsanız yapın deniliyor. Ben bunu beklemiyordum. İstemiyordum da. Sorun çözücü konumdayız evet ama daha çok eğitimle uğraşmak isterdim. (LM5)

Bazı okul müdürleri fazla mesai yapmalarının iş yaşam dengelerini bozduğunu, kendilerine veya ailelerine zarar verdiğini ve bu durumun beklentilerinin dışında olduğunu belirtmişlerdir. Mesai saatlerinin aşırılığından bahseden bir okul müdürü “Mesailerim günde 14-15 saate kadar uzayabiliyor gün içinde.” ifadesini kullanmıştır. Diğer bir katılımcı (OÖM7) bu konudaki hayal kırıklığını “Keşke müdür olmasaydım diyorum bazen. Kurumdan ayrılamıyorsunuz. Mesai saati diye bir şey yok. Kendime

zaman ayıramıyorum. Ailemle istediğim kadar vakit geçiremiyorum.” ifadesiyle belirtmiştir. Benzer bir açıklamayı Ortaokul Müdürü 5 “Yaşam standartlarım geriledi diyebilirim. Aile hayatımı olumsuz etkiledi, onlara vakit ayıramıyorum. Üst düzey yoğunluk içeren bir iş.” cümleleriyle dile getirmiştir. Son olarak, bu konuda yaşadığı sıkıntıyı bir okul müdür şu şekilde ifade etmiştir:

Çok yıprandım, çok yoruldum. Çünkü bazı zamanlar sabahlara kadar oturup çalıştığım oldu. Çünkü bu dışarı işlerinden, toplantılardan, yazışmalardan dolayı gün yetmiyor. Bazı işler yetişmiyor. Onlar için saatlerce oturuyorsun. Çoğu zaman çocuğumu ihmal ettim. Çocuğum açken ben burada öğretmenim çocuğunun karnını doyurdum mesela. Kendi ailemi de ihmal ettim çoğu zaman. Sağlık açısından da yoruldum. Gözlerim gitti mesela. Göz numaram ilerledi, tansiyon hastası oldum. Böyle sağlık problemleri oldu. Bunları yaşayacağımı bu kadar sorunla karşılaşacağımı bilmiyordum. (LM7)

Okul müdürlerinin bir kısmı ise maddi getiri bakımından bir avantaj sahibi olmadıkları için beklentilerinin karşılanmadığını belirtmişlerdir. Okul müdürlüğünün maddi boyutuyla ilgili olarak bir katılımcı (İM5) “Burada ne uzarsınız ne kısalsınız. Maaşı da tatmin edici değil. Çok şükür yine de ama yaptığımız iş, yüklendiğimiz sorumluluk karşısında biraz daha fazla almamız gerekirdi diye düşünüyorum.” cümlelerini kullanmıştır. Bu konudaki hayal kırıklığını başka bir katılımcı (OM2) “Okul müdürünün saçmalar saçması bir gelir durumu var. Haftada beş gün kurs veren öğretmen benden daha fazla alıyor.” ifadesiyle açıklamıştır. Diğer bir okul müdürü (OÖM4) ise “Mevcut duruma baktığınızda öğretmenler birçok kalemden ek ders sağlayabilirken müdürler fazla mesai ve sorumluluğuna rağmen hak ettiği maddi geliri sağlayamıyor. Özellikle de günümüz ekonomik koşullarında bir hayli zor oluyor. Bu durumda eğitim sistemi benden de verim alamaz diye sanıyorum.” açıklamasıyla maddi gelir yönünden okul müdürlerinin öğretmenlerden ayrışması gerektiğine dikkat çekmiştir. Diğer bir katılımcı ise yapılan iş karşılığında elde edilen gelirin az olduğunu aşağıdaki ifadelerle vurgulamıştır:

Okul müdürlüğü görevi maddi gelir bakımından tam bir hayal kırıklığı. Yapılan iş, üstlenilen sorumluluk karşılığında aldığımız maaşın daha yüksek olması gerekirdi. Bu kadar çalışmaya maaşımız çok az. Sürekli ilçeye çağırıyoruz, ya da okulun diğer işleri için sağa sola gidiyoruz. Bunu hep cebimizden karşılıyoruz. Bu kadar çalışmaya maaşımız kesinlikle yetersiz. (İM3)

Okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmamasına yol açan bir durum da iş güvencelerinin olmayışıdır. Bir okul müdürü (İM4) gelecek kaygısını “Müdürlük ikinci

bir görevdir. Bir A4 kâğıdına bağlısın. Resmi olarak bizim bir statümüz yok. Tek avantajı iki üç saat fazla ek ders veriyor. Başka hiçbir getirisi yok. Müdür olmak isteyenleri de hala anlamış değilim. Yarışıyorlar bu görev için.” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı (OÖM8) benzer bir düşüncüyü “Okul müdürlerinin bir kadrosunun olmaması da ayrı bir sorun. İş güvencesi yok. Yönetmelikler değişiyor, iktidar değişebilir. Yarın her an görevimiz sona erebilir.” diyerek aktarmıştır. Bir katılımcı okul müdürlüğü kadrosunun olmayışının başka hangi sorunlara yol açtığını ve bu konuda yaşadığı hayal kırıklığını şöyle ifade etmiştir:

Milli eğitim bakanından sonra en önemli uygulayıcı okul müdürleridir. Aradakiler sadece bürokrasidir. Bakan bir uygulama çıkardığında bunu il ilçe müdürleri değil okul müdürleri uygulatıyor. Aşçıbaşı okul müdürü, aşçıları öğretmenlerdir. Okul müdürlüğü işleri yönlendiren, bire bir işin içinde olan bir sacayağı olarak çok önemli. En çok değer verilmesi gereken okul müdürleridir. Ama o değeri görmüyoruz. Değer verilseydi idari kadro verilirdi. Siz öğretmensiniz diyorlar. Bu da bizi savunmasız bırakıyor. Böyle savunmasız kalınca da köklü sorunlara gözü kara bir şekilde el atamıyorsunuz. Ufak bir sorun yaşadığınızda görevden alınıp öğretmenliğe dön denilebiliyor. Yılların verdiği emek boşa gitmiş oluyor. Durum böyle olunca okul müdürleri gerçek anlamda taşın altına elini koyamıyor. Kadro olsa ne olur? Bir şeyi yaptın, hesabını verirsin, sonucuna da katlanırsın. Ama bir şeyler yapmaya çalışırsın. Otuz sene derse girmeyen adamı bir anda öğretmen yapıp derse sokamazsın, verim alamazsın. (İM7)

Yetki Sorunu

Beklentilerinin karşılanmadığını belirten bir kısım okul müdürünün buna yol açan etkenler arasında vurguladığı nokta yetki sorunu olmuştur. Bu kategori içinde en sık dikkat çektikleri konu ise okul müdürlerinin sınırlı yetkiye (f=10) sahip olmalarıdır. Bu konuda iki katılımcının değindiği hususlar şu şekildedir:

Görevimi seviyorum ama sanılanın aksine bir yetkisizlik var. Okulda yapılması gereken işler ve bunun için paraya ihtiyacımız var. İlçeden talep ediyoruz ama yardımcı olmuyor. Para toplamayın soruşturma açarız diyorlar. Para olmadan okulu nasıl temiz tutacağız peki? Nasıl başarılı bireyler yetiştireceğiz? Onlara iyi bir eğitim imkanı sunma isteğimiz, yetkimiz kısıtlanıyor. (İM3)

Beni en aciz kılan şey kağıt üstünde etkili görünürken pratikte bu kadar etkili bırakılmamız duygusu. Beni en çok demoralize eden şey bu oldu. 657’ye baktığınızda bir sürü yapabileceğiniz şey var, etki alanınız var ama eğitimin içinde o kadar farklı dinamikler var ki STK’lar, dernekler, siyasiler. Bir sürü yetkisi varmış gibi görülen ama gerçekte yetkisiz insanlar gibiyiz yani. (LM1)

Bazı katılımcılar öğretmenlere ek görev verdiklerinde bir karşılık alamadıklarını ve buna karşı yaptırım gücüne sahip olmadıklarını belirtmektedirler. Bazıları ise öğrencilere ilişkin kararlarda yetkilerini kullanamadıklarını ifade etmektedirler.

Katılımcılar öğretmen ve öğrencilerle ilgili olarak yetkilerinin kısıtlı olduğunu şöyle açıklamışlardır:

Öğretmen ben dersime girer çıkarım diye hareket ediyor. Ama ben sadece bunu istemiyorum ki ekstra şeyler de istiyorum. Okul müdürü için mevzuatta eğitim ve okul yönetimi için kurallara uygun bir şekilde her görevi verebilir deniliyor. Okul gelişiminden okul müdürünü yetkili ve sorumlu kılıyor. Ama ben öğretmene İYEP'i veremiyorum. Bir yaptırım gücümüz yok. Mevzuata göre de zorla yaptırıcaksın diye bir şey yok. Yetkimiz bu anlamda sınırlı diyebilirim. (İM5)

Okulda iğneden ipliğe sorumluyuz. Okulda bir sorun çıktığında müdahale etmeye çalışıyorsunuz ama dışardan, ilden, ilçeden bize müdahale geliyor. Sorumluluk çok ama müdahale ettiğinde yetkimiz sınırlı. Bir öğrenciye sınıf değişikliği yapıyorsunuz. Bir sürü prosedürü halledip uygulamaya koyuyoruz. Bu sefer veli CİMER'e şikayet ediyor. Oraya da açıklama yapıyorsunuz. Sonra al sana muhakkik. Bir sınıf değiştirmemiz bile olay oluyor. Ama o çocuğun başına bir şey geldiğinde sorumlu benim. Sınıf değişikliği yaptığım zaman da yetkimizi sorguluyorlar. Bu tür şeyler de ruhsal olarak, duygusal olarak beni meşgul ediyor, yoruyor. (LM5)

Ve bir yaptırım gücünüz yok. Öğrencinin elinden telefonu alamıyorsunuz. Disiplin kabahati işleyen bir çocukla ilgili işlem yaptığınız zaman bir sürü yerden bir sürü el devreye giriyor. E o zaman biz neyiz burada? Yetkiler net olmalı, çalışacağımız öğretmeni okul yönetimi olarak seçebilmeliyiz. Öğretmenin şizofreni raporu var. Öğrenciyle, veliyle bir ton sorun yaşıyor. Hakaret, sözlü şiddet, bir sürü sıkıntı. Ama hakkında herhangi bir yaptırım uygulayamıyorsunuz. (OM4)

Yetkimiz az sorumluluğumuz çok. Okul müdürü denetimi yetmiyor. Denetim mekanizması müfettiş gibi olmuyor. Verimli bir sonuca ulaşabilecek bir yaptırım mekanizması yok. İş disiplini çok önemli. Okul müdürlerinin yetkisi bunu sağlamada bir yerde tıkanıyor, yetersiz kalıyor. (OÖM9)

Kanunlarımız da bu tip insanları buradan alıp şuraya vermeye müsait değil. Maalesef Osmanlıdan gelen korumacı bir 657'miz var. Farklı bir şey yapmaya çalışıyorum mesela, öğretmen hemen itiraz ediyor, tikiyor. Bize milli eğitimin ana çerçevesi içerisinde okuldaki eğitim öğretimi yönlendirebilirsin diye yetki verilirse isteklerimizi uygulayabiliriz. Kısacası, bir şeye karışma diyorlar. Çobanlık gibi sadece sen bu okulu güt diyorlar. (İM7)

Okul müdürlerinin isteklerini gerçekleştirememelerine neden olan etkenler arasında belirttikleri diğer bir durum ise okul finansmanı (f=7) yönünden yaşadıkları sorunlardır. Bir katılımcı (LM6) bununla ilgili olarak “Hayalimde birçok şey var ama bunlar bazen maddi olanaklara takılıyor” görüşünü paylaşmıştır. Benzer açıklamayı Ortaokul Müdürü 3 “Okulların parası yok. Beklentilerimin çoğu bu yüzden karşılanamıyor.”, Ortaokul Müdürü 4 “Bütçe olsa yapılacak çok şey var ama şartları zorlayamıyorsunuz.” şeklinde yapmıştır.

İki okul müdürünün bu konuyla ilgili deneyimleri ise aşağıda aktarılmıştır:

Kendi istediklerimi tam olarak yapamadım. Okul bütçesi de en büyük engellerden birisiydi. Öğretmenken neden idareciler sürekli öğrencilerden, velilerden para istiyor diye düşünürdüm. Müdür olunca anladım neden istediklerini çünkü okulun bütçesi yok.

Okul bütçesini veliler aracılığıyla oluşturuyor. Her velinin ekonomik durumu iyi değil, iyi olsa da vermek istemeyenler çok oluyor. (İM5)

Bir okul müdürü olarak en büyük hayal kırıklıklarımın birisi para konusunda insanlarla muhatap olmak zorunda kalmaktır. Burası kimsenin özel okulu değil, sen devlet olarak personelini atıyorsun, binayı veriyorsun, okul eşyasını veriyorsun ama bütçenden bana para ayırmıyorsun. Bana en iğrenç en sefil şeyi yaşıyorsun. Yirmi yıldır uzunca bir süre ve güçlü bir iktidar olarak okul müdürlerini para toplayıcı konumuna mecbur ediyorsun. Milli eğitim bütçeden en yüksek payı alan oldu her zaman. Senin okulunda şu kadar öğrenci var şu kadar sınıf var deyip ona göre bir bütçe bir hizmetli personel sağlayamaz mı devlet? Bal gibi de sağlar. Ama bunda en büyük kabahat de yine biz okul müdürlerinde. Kimse şikayetçi değil zannediyorum. E yukarıdakiler de bakıyor tamam siz bir şekilde parayı buluyorsunuz diyor. Okul müdürleri dese ki biz eğitimciyiz arkadaş neden milletten sağdan soldan para dilenmeye mecbur kalıyoruz dese! Herkes de memnun demek ki anlamak güç. Veli için de çok kötü, okula gitmeye korkuyor. Acaba ne kadar isteyecekler diye düşünüyorlar. (OM7)

Yetki sorunu kategorisinde bulunan bürokratik engeller (f=2) ile ilgili olarak ise iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Sürekli bürokrasi engelinin çıkması bir hayal kırıklığı. Hedefim burayı özel okul gibi yapmak. Bir şeyleri halletmek kendimce yapmak istiyorum ama üstlerden sürekli öyle olmaz şöyle yap diye düzeltmeler geliyor... Ben çok güzel bir şey yapmak istiyorum. Ama ya para bulamıyorum ya istekli bir ekip bulamıyorum. Ya da bir engel çıkıyor. Aşamayacağım engeller çıkıyor. Bir sınıf açmak istiyorum bir sürü bürokratik prosedür ortaya çıkıyor. Onu aşsanız ödenek yok. (İM5)

Üst yönetimler sizi şaşırtabiliyor. Bir şey yapmak istediğinizde yönetmelik engeli çıkıyor, yasa engeli çıkıyor. Bunun dışında çıktığınız zaman yalnızsınız, kimse yanınızda değil. Bağış toplama konusunda mesela üst yönetimler veliye bağış yasak, okullarımız para talep edemez diyor, okul müdürleri toplantısında nasıl bağış toplamamız gerektiğini anlatıyor. Bize başka veliye başka konuşuyor yani. (OÖM5)

Veli ve Toplumdan Kaynaklı Engeller

Okul müdürlerinin beklentilerinin gerçekleşmemesine yol açan diğer bir durum veli ve toplumdan kaynaklı engeller olarak saptanmıştır. Bu kategori içinde şikâyetler, takdir edilmeme, ilgisiz veli profili ve itibar görmeme konuları değerlendirilmiştir. Yöneticiliği okul müdürleri için en çok çekilmez kılan konu beklemedikleri şekilde gerçekleşen veli şikâyetleridir (f=11). Bir okul müdürü (OM1) bu konudaki görüşünü “Okul müdürlüğünü bırakmayı düşündüm ara ara. CİMER şikâyetleri oluyor bazen. Bu durum çok can sıkıcı. Velilerin olur olmadık, asılsız iddialarıyla muhatap olmak çok üzücü bir durum benim için. Bundan dolayı hiç ceza almadım ama enerjimi düşüren olaylar oldu.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer iki katılımcı veli şikâyeti ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Velilere okulda gerçekten iyi şeyler yapıldığı inancını yükleyerek, bunu kanıtlayarak yol yürüdüm. O yüzden de çoğunlukla destek gördüm ama hayal kırıklıkları da olmadı değil. Yapılan onca şeye rağmen bazen değer görmemek, CİMER şikâyetlerine maruz kalmak insanın moralini bozuyor. Boşuna çabalamışım hissine kapılıyor insan ama hemen de geçiyor çünkü üzerinde durulacak şeyler değil. Haksız şikâyetlere aldırmamak lazım. (OÖM2)

Velilerden üç beş tane sıkıntı çıkaran oluyor. Buraya geliyor kayıt için yalvarıyor. Okula şunu yaparım bunu yaparım. Kaydını yapıyorsun sonra bambaşka birisi oluyor. Aidatını yatırmayan, öğretmene bulaşan birisine dönüşüyor. Veya burada maddi ihtiyacımız oluyor. Örneğin tuvalet kâğıdı alamamışız para yok. Velilerden rica ediyoruz. En zengin veli gidip şikâyet ediyor. Durumu çok iyi ama her şeyi devletten bekliyor. Devlet niye versin, devlet bu binayı vermiş, suyunu, elektriğini, sırasını vermiş. Biraz da sen işin ucundan tutup yardımcı olacaksın. Senin çocuğun. (OÖM6)

İki okul müdürü ise hiç beklemedikleri bir şekilde veli tepkisiyle karşılaştıklarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Buraya atandığımda açık olduğum için çok sorun yaşadım. Burası dini eğitim veren bir kurum. İnsanlar burayı dini eğitim verdiğinden dolayı tercih ediyormuş. Ben tercih yaparken bunu bilmiyordum. İlk başta bir doku uyumsuzluğu yaşadık. Onunla ilgili bayağı bir eleştiri aldım. O zaman bile bırakmadım. Kur'anı Kerim ve değerler eğitimi var. Kandili kutlamamışız. Ben de açık olduğum için veliler okuldaki sistemi değiştireceğimi düşündüler. Ondan dolayı bir tepki oldu. Okulu bastılar. Müdür yardımcım da yeni geldiği için böyle bir şeyden haberimiz de yoktu. Kasti bir davranışımız da olmamıştı. Velilerle de konuşunca tatlıya bağladık. (OÖM5)

Hayal kırıklığına uğradığım deneyimler oldu. Mesela program vardı, bizim moda tasarımı bölümümüzden defile yapmamız istendi. Tamam dedik. Öğretmenlerimiz ve çocuklarımız çalıştı. Ve izleyiciler de gelmişti, podyumda prova yaparken kıyafetleri uygun değil diye çocukları podyumdan indirdiler. Benim hiç hoş bulmadığım bir şeydi. Sıkıntımı gerekli yerlere de ilettim ama çocuklarım oradan çıkarıldı. Defile orada yapılmadı. Aslında kıyafetleri uygundu, hiçbir sıkıntısı yoktu. Provada oldu sonrasında da çıkarmadılar. Sonra ben üç farklı yerde defile yaptım. Okulda da yaptım. Bakış açısı çok önemli. O kıyafetin ne kadar açık olduğu değil o kıyafetin tasarımının nasıl yapıldığı hangi şartlarda yapıldığına bakılması gerekiyor. Ve öyle abes bir kıyafette yoktu. Bu beni çok üzmüştü. Olaylara bakış açısı biraz farklı. Benim zamanımdaki gibi değil şimdi çok farklı. Bu biraz beni üzüyor. Yani eğitimin objektif olması gerekiyor. Bir siyasi görüşün ya da herhangi bir kişinin baskısı etkisi altında gitmemesi gerekiyor. Eğitim objektif ve tarafsız olmalı ve bence öğrenci odaklı olmalı. Hala öyle düşünüyorum. Daha çok velilerden şikâyet gidiyor. Yani şöyle, kendi velilerimizden değil, başka velilerden şikâyet geliyor. Veya hiç okulla alakası olmayan kişilerden geliyor. Yani dış çevrenin eğitime etkisi, müdahalesi çok fazla bu ara. (LM7)

Bağış toplama yüzünden bazen velilerden şikâyet aldıklarını belirten bir okul müdürü bu konudaki deneyimlerini şöyle açıklamışlardır:

Yaşadığım bazı öğretmen veya veli bazlı sorunlardan dolayı yöneticiliği bırakmayı düşündüğüm oluyor. Ben mi kurtaracağım bu ülkeyi tek başıma diye bir şey var ya o seviyeye getiriyorlar beni. Parasal konulardan birbirimize girecek noktaya geldiğim veliler oldu. Sınıflar bazen birtakım ihtiyaçlarını karşılamak için para toplarlardı. Velinin biri gitmiş şikâyet etmiş. Bu yüzden soruşturma geçiriyordum. Sonunda anlaşıldı bir sıkıntı olmadığı ama belalı bir süreç geçirdim. (İM5)

Yaptığı çalışmalara rağmen takdir edilmemesinden yakınan bir okul müdürü (İM6) bu durumu “Bunları etkin bir şekilde uygulamamıza rağmen üst yönetimlerden bir takdir göremiyoruz. Tahminimce üstümüzde liyakatsiz yöneticiler var. Desteklenseydik daha aşkla şevkle uğraşırdık.” sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir okul müdürü (İM7) benzer bir açıklamayı “Çok emek verdiğiniz bir çalışma sonucunda beklediğiniz takdiri, saygıyı görmeyebiliyorsunuz. Ama bu beni yıldırıyor.” şeklinde belirtmiştir. Bir okul müdürü ise konuyla ilgili yaşadığı olumsuz bir deneyimi şöyle aktarmıştır:

Bu okul güçlendirme içi tadilata girmişti bu yüzden başka bir okula misafir olmak zorunda kaldık. Zor bir süreçti. Tadilat bittiğinde okulu çok pis bırakmıştı inşaatçılar. Temizliğini hallettik öncelikle. Eşyaları taşıyacağımız zaman belediyeden güç bela bir araç bulabildik. Araçlarını geçen seneki Akdeniz yangınlarında oraya göndermişler. Yazın ortasında ben okulda tek başıyım. Müdür yardımcım yok. Taşınma için adam bulmaya çıkıyorum sağdan soldan sabah 7.30 8.00. 9 gibi ilçe milli eğitim müdürü gelmiş okula. Kalem beni arıyor hocam okula geldik neredesiniz diyor. Anlatıyorum durumu bekleyin hemen geliyorum diyorum ama yok. İlçe müdürlüğüne çağırıyor müdür beni. Gittim ve o gün niye okulda değilsiniz diye fırça yedim biliyor musunuz? Okulun taşınma halinde olduğundan, çektiğim sıkıntılardan, müdür yardımcım olmadığından haberi bile yok müdürün. Ben tek başıma araç buluyorum, nakliye için adam arıyorum, o eşyaların taşınmasında bizzat ben de yer aldım biliyor musunuz? Bakın ayaklarımdaki bu şişlikler, bu çizikler, yaralar o dönem oldu. Ama ben o gün sözde yöneticilik yaptığını zanneden birisinden azar işittim. Çok zoruma gitti. Hiç unutamıyorum. (İM2)

Başka bir okul müdürü ise yaptıkları çalışmalar karşısında hem üst yönetim hem de veliler tarafından takdir görmemesini şu şekilde belirtmiştir:

Verdiğimiz bunca emek karşılığında gerek üst yönetimler tarafından gerek veliler tarafından değer verilmediğimizi, takdir edilmediğimizi görmek beni üzüyor açıkçası. Zamanında bir milli eğitim bakanının bir ziyarette okul müdürünün saçını kesmesiyle ilgili konuşması yaralayıcıdır örneğin. Ya da maddi imkânsızlıkları aşmaya çalışmışız, sorunları çözmüşüz buna rağmen bir velinin üstüme yürümesi insanı hayal kırıklığına uğratmıyor değil. İyilikten maraz doğar derler ya öyle bir durum. Kadir kıymet bilmeyen insanlar üzüyor. (OM7)

İki katılımcı ilgisiz davranan veli profili (f=2) ile ilgili şikâyetlerini şöyle dile getirmişlerdir:

Hele hele umursamaz veli davranışları hayli yıpratıcı. Çocuklarla ilgili bir toplantı yapmak istiyoruz ama katılan veli sayısı bir sınıfa geçmiyor. Ama okulda çocuklarla ilgili bir karar alındığında da oraya buraya şikâyet etmekten geri durmuyorlar. Mesela,

çocuklar okul bahçesini çok kirletiyorlardı. Yeterli sayıda çöp kovamız da olduğu halde plastik ambalaj, peçete, maske gibi çöplerini yerden toplamakla bitiremiyordu hizmetlilerimiz. Çok az velinin katıldığı bir toplantıda öğrenciler günün belli saatlerinde okul temizliği yapsın diye karar aldık. Bir gün uyguladık. Ertesi günü şikâyetler yağmaya başladı. (OM5)

Bazı veliler bazen beni çok hayal kırıklığına uğrattıyor. Örneğin, bir öğrencimizin davranış problemleri vardı. Hem okulda hem dışarıda kendinden yaşça büyük insanlarla takılıyordu. Babasını görüşme yapmak üzere okula çağırdık. Aileye ulaşamayınca çocuğa ulaşamıyorsunuz. Aile çocuğu pek dikkate almıyor olacak ki hiçbir çağrımıza cevap vermedi. Çok şaşırılmıştım, üzülmuştüm. Veli bize güvenmeli. Bize güvenmediği, inanmadığı zaman büyük bir hayal kırıklığı doğuyor. (OM2)

Bir okul müdürü (İM4) toplum nezdinde gerekli itibarı görmediklerini (f=1) “Öbür yanda, öğretmenlik peygamber mesleğidir. Kendisinde olanı öğrencisine vermeye çalışan kıskançlık olmayan tek meslektir. Bu mesleğin itibarının toplum ve devlet nazarında daha iyi yerlerde olmasını isterdim. Son zamanlarda öğretmenlerin dövülmesi, müdürlerin dövülmesi çok acı verici şeyler.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen Kaynaklı Etkenler

Tablo 4’e göre, okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmamasında rol oynayan diğer önemli bir etkenin öğretmenlerin isteksiz olduğu (f=10) ortaya çıkmıştır. Her kademedен okul müdüründen de bu konunun farklı yönleriyle ilgili görüş dile getirilmiştir. Okul müdürleri birlikte çalıştıkları bazı öğretmenlerin sorumluluktan kaçındıklarını, ders görevi dışındaki işler için isteksiz olduklarını çeşitli örneklerle ifade etmiştir.

Sorumluluktan kaçan öğretmenler beni yoruyor. 657’ye sığınma eğilimi var öğretmenlerde. Ücretli öğretmenle çalışmayı kadrolu öğretmenle çalışmaya tercih ederim. Bir şey istiyorsun bin dereden su getiriyor. Ücretli öğretmen ise talebini hemen yerine getiriyor. Aile düzeni olmayan öğretmenler yine çok sıkıntı. Kendi hayatında yaşadığın her şey mesleğine de yansır. (OÖM9)

Öğretmenlerin sürekli olarak bu benim hakkım demesi ya da bu benim görevim değil demesi çok zorluyor beni. Kimsenin okulda yarım saat bir saat daha fazladan kalıp bir şeyler yapmaya, okul için öğrenci için burada fazladan zaman geçirmeye tahammülü yok. Bizim de bu konuda yapabileceğimiz bir şey yok. Karışamıyoruz. Örneğin, okulumda Harezmi eğitim modeli uygulamak istiyorum veya İYEP uygulamak istiyorum. Ama istekli öğretmen yok, katılmıyor. (İM5)

Beni en çok hayal kırıklığına uğratan burada, okulla ilgili gerçekten girişimcilik yönünü aktif kullanabileceğim alanlar varken bunları kullandırtmamalarıdır. En çok hayal kırıklığına uğratan bu oldu. Mesela kendine göre yorumlayıp, sizin istediğiniz yani benim için değil bu okul için iyi olacak bir şey. Mesela marka aldırđm. Okula marka aldırđm, Türkiye’de çok nadirdir bu bölümde okulun marka alması. Markayla ilgili üretim yapılması lazım ama alan şefi üretim yapmamak için diretiyor. Biraz üstüne

gitseniz tartışacaksınız, zorlayacaksınız. Ama yapmak istemiyor, yapmamak istiyor. Yapmamak için bir sürü kolu kullanıyor. Neden? Kendine iş alacak. Kumaş araştırması, model araştırması yapacak, ekstra çalışması gerekecek. Ama o klasik şeyler yapmak istiyor. Okuldan hep önlük dikilmiş yıllardır, ben önlük dikeyim diyor. Standart işimi yapıp gideyim mantığında. Ama ben okulun teknolojik imkânlarını çok kullanmasını, öğrencilerin vizyonunu genişlemesini istiyorum. (LM8)

Bazı katılımcılar devlet okulu ve özel okul karşılaştırması yaparak devlet okulunda çalışan öğretmenlerin iş güvencelerini suiistimal ettiklerini ifade etmiştir:

Çalıştıktan sonra her şey oluyor olmaz diye bir şey yok. Ama ne yazık ki devlet memurluğunda ne kadar az çalışırsan o kadar kar diye bir mantık var. En fazla da öğretmen arkadaşlarımızda bu var. Yönetici arkadaşlarımız yine bir parça koşmaya niyetli oldukları için bu pozisyonlardır. Onlara bir görev verdiğiniz zaman bunun bir yük olduğunu düşünüyorlar ya da bunun ek dersi var mı diye soruyorlar. Birçok şeyin ek dersi yok. Sistem bu konuda onlara büyük kolaylık sağlıyor. Ben kesinlikle öğretmenlerin özel okuldaki gibi sene sonunda yıllık veya performans değerlendirmelerinin yapılıp tamam ya da devam denilmesinden yanayım. Çünkü bu çocukları boşluğa bırakacak vaktimiz yok bizim. (OM3)

Devletteki her öğretmenin en az 3 yıl özel okul tezgâhından geçmesi gerekir. Sorumluluklarından önce hak peşine düşen öğretmenler beni yoruyor. Sadece derse girip çıkarak işini yaptığını zanneden birçok öğretmen var. Okulla bir bağ, bir ünsiyet oluşturmamış, iletişim yok, çocuklarla birlikte ortak bir iş çıkarma niyeti yok. Okul çıkışı öğrenciyle bir kahve içmeye, çay içmeye gitmek öğrenci öğretmenin arasındaki bağı ne kadar güçlendiriyor biliyor musunuz? Ama maalesef bunu çok nadir görüyorum. Bu tür insanlarla çalışmak çok zor. İş güvencesi istismar ediliyor ne yazık ki. Milletin gönülünü alarak, onları nazlayarak geçiriyoruz çoğu zaman vaktimizi. Müdürlük nazlama makamı gibi sanki. Üniversite öğrencileri kpss kazanıp atanınca “oh be bitti” diyor, oysa bu bir başlangıç. Neymiş efendim “21 saatten fazla ders istemiyorum, rapor üstüne rapor, boş günlerim şöyle olsun” bu tür şeylerden gerçekten yoruldum. Müdürlüğün kolay olduğunu düşünürdüm aslında. Ama çok sabır gerektiriyor bunu zamanla kavradım. (OM4)

Bir katılımcı ise öğretmenlerin kişisel hayatlarını iş yaşamlarının önüne koyma eğilimi gösterdiklerini, bu nedenle kurum kültürü oluşturamadığı için beklentilerinin karşılanmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

Personelimde çalışma disiplini yönünden bir sorun olduğunu gözlemliyorum. Ders programını beğendiremiyorum öğretmenlere. Tek dertleri ders programının kendi isteklerine göre yapılması. İkili eğitim var herkes kendi talebinin gerçekleşmesini istiyor. Kurumsal bir zihniyet oluşmamış. Herkes sosyal hayatına göre iş hayatını kurmak istiyor. İşi sahiplenme duygusundan yoksun öğretmenler beni hayal kırıklığına uğrattıyor. Çocuğumu okuldan alacağım, eşimle şunu yapacağım gibi talepler sık olunca şaşırımtım. Bir uzlaşma oluşturarak işleri rayına oturtmamız gerekiyor. Bunu şu an çalıştığım okuldan bağımsız söylüyorum. Okul müdürlüğüm boyunca gözlemlediğim genel bir durum şu ki bazı öğretmenler eğitimle ilgili isteklerimizi veya planlarımızı zorlama görüyor, zul görüyor. Bu çok kötü bir durum. Sınıf ortamı dışında çalışmak istemeyen, bir etkinlik yapmak istemeyen öğretmen grupları oluyor maalesef. Heyecanları yok. (OM5)

İki okul müdürü çalıştıkları bazı öğretmenlerin yetersiz olduğunu (f=2) ifade etmiştir. Başka bir anlatımla, çalıştıkları bazı öğretmenlerin mesleki yeterlik açısından istedikleri seviyede olmayışından dolayı beklentilerinin gerçekleşmediğini düşünmektedir.

Beni en çok yoran, dertlendiren konu bazı sıkıntılı öğretmenlerle çalışmak oldu. İletişimi o kadar zayıf ki veliyle her muhatap olduğunda konu çıkı gibi büyüüp bana ulaşıyor. Sınıf yönetimi sıfır olan öğretmenler. Bir görev veriyorsunuz yapmamak için bin dereden su getirenler. Bunlara gücüm yetmiyor artık. (İM2)

Diğer bir hayal kırıklığı ise ben herkesi kendim gibi öğretmen sanıyorum ama öyle olmadığını görünce çok üzülüyorum. İyi bir öğretmen tahtaya çıkıp bir şeyler yazdırmaktan ibaret değil bence. Not bağlamında sıkıntısı var, hazırlığını yeterince yapmıyor. Öğretmenlik farklı bir meslek. Bizim işimiz insanlarla. Burada kazandığımız bir can, bir insan çok büyük bir kazanç, kaybettiğimiz ise toplum için çok büyük bir kayıp. Bazen bir öğretmen öğrenci kaybına sebep olabiliyor. Öğretmenlerle toplantılarında hep şunu söylerim “kendinizi sevdirmek zorundasınız”. Burası üniversite değil. Bu yaş grubunda öğrenci sevmeyen öğretmenin dersini de öğrenmiyor. Sevdirmekten kastım şaklabanlık yapmak değil kesinlikle. Bir karakter, bir duruş olarak sevdirmekten bahsediyorum. Bu tür öğretmenlerle bu sorunu nasıl çözebiliriz diye zaman zaman bireysel toplantılarımız oluyor. Sorunu çözmeleri için yol göstermeye, yardımcı olmaya çalışıyorum. (OM2)

Üst Yönetim Kaynaklı Engeller

Okul müdürleri bazı durumlarda üst yönetimlerle karşı karşıya geldiklerini dolayısıyla birtakım beklentilerinde hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Bu tema içinde yer alan baskı ile ilgili her kademeden okul müdüründen birer görüş dile getirilmiştir. Konuyla ilgili görüşünü bir okul müdürü (LM5) “Yönetmeliğe uygun olmayan ricalar, istekler, aramalar beni yoruyor. Bu tür şeyler çok engel.” cümlesiyle ifade etmiştir. Bir katılımcı (OM7) üzerindeki baskıyı “Siyaset ve sendikalar milli eğitime çok fazla karışıyorlar. Üst baskı yediğimiz oluyor. Bunlar olmamalı. Biz de burada bir sistemi yürütmeye çalışıyoruz, işimizi yapmaya çalışıyoruz. İşimiz neyi gerektiriyorsa onu yapmaya çalışıyoruz.” sözleriyle açıklamıştır. Başka bir okul müdürü (OÖM7) ise okul olarak yaptıkları başarılı çalışmalardan sonra yaşadıkları hayal kırıklığını “Ama şöyle bir şey de oldu bu çalışmalardan sonra. İlçeden arandık, amacınız ne, neden okulunuzu böyle ön plana çıkarıyorsunuz diye diğer okulların da baskısıyla öyle bir “şikâyet” geldi. Düşünebiliyor musunuz? Bu tam bir fiyaskodur.” şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda son olarak bir katılımcı şu düşüncesini belirtmiştir:

Okul müdürlerine karşı çok ön yargı da var. Hem öğretmenlerden hem dışarıdan... Yıllarca medya yoluyla siyasiler yoluyla tavşan koş tazı tut misali okul müdürleri çok yıpratıldı. Bunun kasıtlı yapıldığını düşünüyorum. Biliyorlar ki okullardaki eğitimin temel düzeni okul müdürlerinden geçiyor. Okul müdürünü yıpratırsan eğitimin niteliği düşer. İnsanlar özel okullara gitme arayışına başlar. İnsanlar yemiyor içmiyor özel okula gidiyor. Bilinçli bir politika olarak bu güdüldü. (İM7)

Üst yönetim kaynaklı engeller alt teması altında işlenen diğer bir konu üst yönetimin yaptıkları ayrımcılık ve kayırmacılık (f=4) durumudur. Bir okul müdürü (İM6) bu konuda yaşadığı bir hayal kırıklığını “İlçe tarafından da okullara temizlik personeli dağılımı adaletli yapılmıyor. Kimisine dört beş personel verirken bana bir tane veriyor. Derslik ve öğrenci sayısına göre bu dağıtımın yapılması lazımken idarecilerimiz ayırım da yapıyor.” şeklinde açıklamıştır. Başka bir okul müdürü (LM6) ise kadın olmasından dolayı yaşadığı olumsuz bir durumu “Kadın müdür diye de mobing vardı bir dönem. İstenmiyorduk. Toplantılar oluyor bize karşı bir soğukluk yaşıyorduk. Bir destek göremiyorduk ama o müdürün dönemi kısa sürdü. O mobing durumu da bitti.” cümleleriyle ifade etmiştir. Aynı okul müdürü açıklamasını şu şekilde sürdürmüştür:

O arada “Buraya kadın müdür atanmış. Onu egale ederiz yerine biz geliriz” diye gönderilen müdür baş yardımcılarını mı dersin müdür yardımcılarını dersin... Bir de onlarla uğraşıyorsun. Sen atanıyorsun ama sana nasıl yardımcı oluruz diyen yok. Ayağını kaydırabilir miyiz diye çalışan bir sistem var. O yüzden müdür aslında yapabileceklerinin çok azını yapabiliyor çünkü önce bir süre kendini korumaya çalışıyorsun. Kapasitesi olmayıp da makam mevki hırslı olan ve tanıdığı olan çok fazla insan var. Böyle tiplerden bana yardımcı diye atarsan benden iyi performans da bekleyemezsin. Yaptığımız işlerin altına dinamit koyuyor, velileri müdüre karşı kıskırtıyor. Dert ne? Şuraya oturmak. (LM6)

Ayrımcılık ve kayırmacılık konusunda belirtilen diğer iki görüş ise aşağıdaki gibidir:

Bir tane muavin görevlendirmek için bir şube müdürünüz arıyor ama bu onun hakkı değil başkasının hakkı. Siz bu duruma karşı geldiğinizde bu sefer sizinle uğraşmaya başlıyor. Gönderdiğiniz yazılar geri geliyor, okulunuzun en ufak eksiklikleri dağ gibi gösteriliyor falan. (LM1)

Okul müdürlüğüne başlamamın ilk aylarında kantinciler bilmem ne başkanı diye ellerinde çiçek çikolata birisi geldi. Hemen ağzındaki baklayı çıkardı. Prosedürleri atlayıp “Ben işimi yapayım, evrak arkasından gelsin.” mantığıyla hareket etmeye çalışan insan çok. Kim kimin adamı belli değil. Bakıyorsunuz bilmem neredeki adamın oğlu kantinci. İlişkiler bu şekilde yürüdüğü sürece bazı şeyler düzelmez. Herkes adamını bulup açık bulup sızmaya çalışıyor. Sızmaya çalıştıkları yer neresi? Ne yapmaya çalışıyorsunuz? İnsanlar alışmış bu tür mekanizmalara. Adam “Hamili kart sahibi yakınımıdır. İlgilenir misiniz?” diye kartını göndermiş. Olmayacak bir iş değil

zaten ama neden böyle bir yola başvuruyorsunuz? Bunu yapan çok maalesef. O zaman işte havlu atma ihtiyacı hissediyorum. (LM3)

Bir okul müdürü üst yönetimin aldığı yanlış kararların (f=1) kendisini hayal kırıklığına uğrattığını şu şekilde belirtmiştir:

Bazen bir şeyleri değiştiremediğini görünce motivasyon düşüklüğü olabiliyor. Önünüze çıkan engeller, ilden ilçeden gelen basiretsiz saçma sapan kararların alınması, sizin çalışmalarınıza destek olunacağına köstek olunması, basiretsiz üst yönetimleri görünce bir şey değişmeyeceğini anlıyorum. Mesela, burası pansiyonlu bir okul. Bahçesinde tarihi köşk var, anıt ağaçlar var. Böyle bir okulun korunması lazımken kalkıp RAM müdürlüğünü buraya koymaları bu okulun değersizleştirilmesi anlamına geliyor. Şimdi de halk eğitim merkezi okulumuzda stant açacakmış. Gelen geçen de okula girip o stanttan alışveriş yapılacaktı. Bu kadar düşüncesiz ve vizyonsuz kararlar alınabiliyor. İnsanlar belli görevlere çözüm üretmek için gelmişken çözmeyp ne yaparsan yap deniliyor. Milli eğitimde il ve ilçe müdürlükleri kalksa vallahi daha iyi olur. Bakanlığın gönderdiği atama kararnamesini il müdürlüğü yürürlüğe koymuyor. Böyle bir dünya var mı? Bu tür olayları görünce boşuna akıntıya kürek çektiğimizi görüyorum. İnandıkları için de yapsalar vallahi gam yemem ama birilerine şirin görünmek için iş yapıyorlar. Okuldaki dinamikleri bilmiyorlar ve danışmadan iş yapıyorlar. (LM6)

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde okul müdürlerinin yöneticiliği isteme nedenleri ve yönetici olduktan sonra beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonları

Araştırmada yer alan okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yönetici olmayı istemelerinde içsel ve dışsal motivasyon kaynaklı etkenlerin rol oynadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, içsel motivasyon kaynakları içinde katılımcıların bazı liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşünmeleri ön plana çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, katılımcılar kendilerini liderlik anlamında yeterli gördüklerine inandıkları için okul müdürü olmayı istemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcılar sorumluluk ve inisiyatif alma, etkili iletişim becerisi, problem çözme, yönlendirme gibi liderlik özelliklerinin çeşitli yönlerine dikkat çekmişlerdir. Barton (2011) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar geçmişteki başarılı liderlik deneyimlerini vurgulamış, liderlik becerilerine dikkat çekmişler ve daha fazla sorumluluk alma isteklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yöneticiliği tercih etme ve bırakma nedenleri araştırıldığı bir çalışmada ise, öğretmenliğe dönüş yapan yöneticilerin sosyal bir kişilik ve liderlik özelliklerinin etkisiyle yöneticiliğe yöneldikleri sonucuna varılmıştır (Erginer ve Köse, 2012). Günay ve Bilen (2018) tarafından öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ise katılımcıların liderlik özelliklerine sahip olmalarını bir etken olarak ifade ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle, söz konusu becerileri taşıdıklarına inanan katılımcıların okul müdürlüğünün onlar için daha iyi bir kariyer seçeneği olduğuna karar vererek bu alanda ilerlemeyi düşündükleri söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin bir kısmı sergilemek istedikleri okul yönetimi anlayışları ile okullarında fark yaratma isteklerine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar tecrübe ettikleri yönetim anlayışından farklı olarak, çalıştıkları okulda

sıradanın dışında işler yapmayı veya kendi hayal ettikleri gibi bir değişimi başlatmayı istedikleri için yöneticiliğe yönlendiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, okullardaki mevcut uygulamaları tekdüze bulan katılımcıların kendi bakış açılarını okullarına yansıtmak istedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, Alderfer'in ERG kuramında açıkladığı gelişme ihtiyaçları ile tutarlıdır. Çalışanların iş hayatlarındaki ihtiyaçlarının davranışlarını nasıl etkilediğini açıklayan Alderfer'e göre, gelişme ihtiyacı bir bireyin üretken, başarılı ve yaratıcı olma isteklerini içerir (Newstrom, 2007, s.108-109). Diğer yandan, elde edilen bu bulgu yönetici olma istekliliği konusuyla ilgili doğrudan veya dolaylı olarak yapılan diğer araştırma bulgularıyla benzerlikler göstermektedir. Pounder ve Merrill (2001) tarafından lise müdürü olma istekliliğinin kariyer seçimi teorisi bağlamında incelendiği çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun okuldaki eğitimi iyileştirme ve etkileme isteğiyle okul yöneticiliğini tercih edebilecekleri ortaya çıkmıştır. Hancock, Black ve Bird (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin başkalarında olumlu etkiler bırakma, değişimi başlatma ve fark yaratma isteklerinin özgecilik kavramı altında ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların farklı bir yöneticilik sergilemek amacıyla okul yöneticiliğini istediğini saptayan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Bass, 2006; Hancock ve Müller, 2009; Malone, Sharp ve Walter, 2002; Walker ve Kwan, 2009).

Araştırma sonucunda ortaya çıkan liderlik özelliklerine sahip olunması ile yöneticilik bilgi ve deneyimi etkenleri okul müdürlerinin öz yeterlik algılarını oluşturması bakımından birlikte ele alınabilir. Bir kısım katılımcı çeşitli liderlik özelliklerine sahip oldukları inancıyla yöneticiliğe yönelmekle birlikte, bazı katılımcıların iş yaşam öykülerindeki ifadeleri üzerine okul yöneticiliğine ilişkin geçmiş yaşantılarının olduğu ve bu yaşantılarından güdülendiği açıktır. Bu iki durum öz yeterlik algısı bakımından önemlidir. Bandura'nın (1977) Öz Yeterlilik Teorisinde açıkladığı üzere, öz yeterlik mekanizması insanların davranışlarını şekillendirmede doğrudan etkiye sahiptir. Buna göre, insanlar bir davranışı sergilemeden önce kendi becerilerini dikkate alırlar. Kendisini yeterli hissettikleri eylemleri gerçekleştirme eğilimi gösterirken, yeteneklerini aşan konulara karşı uzak kalmayı tercih etmektedirler. Benzer bir şekilde Latham ve Locke (1991) tarafından ortaya konulan Hedef Koyma Kuramına göre ise, öz yeterlilik bir kişinin bir işi başarılı bir şekilde yapabileceğine

olan düşüncesini ifade eder ve gelecekleriyle ilgili karar verme süreçlerinde önemli bir belirleyici etkindir. Diğer yandan, öz yeterlilik algısı kişinin o işle ilgili gelecekteki performansı da olumlu ilişkilidir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan okul müdürlerinin sahip oldukları yöneticilik bilgi ve deneyimi ile liderlik özelliklerine sahip olma algısı sayesinde öğretmenlikten yöneticiliğe geçme motivasyonunu yakaladıkları ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri, katılımcıların daha geniş bir kitleyi etkilemek, çocuklarda olumlu etkiler yaratmak, olumlu bir okul iklimi oluşturmak ve öğretmenleri desteklemek amacıyla yöneticiliğe yönelmeleri olmuştur. Görüldüğü üzere, katılımcıların bazıları çocukları temel alırken, bazıları ise öğretmenleri temel alarak onlara katkıda bulunma isteklerini vurgulamışlardır. Bir kısım katılımcı ise okulun geneline ve topluma etki etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda görüş belirten okul müdürlerinin ortak özelliği kişisel nedenlerden çok başkalarına hizmet ve yarar sağlama isteklerini gerekçe göstermeleri olmuştur. Okul yöneticiliğine başlama ve görevden ayrılma nedenlerini inceleyen Shen, Cooley ve Smith (1999), öğretmenlerin okul yöneticisi olma istekliliğini araştıran Hancock, Black ve Bird (2006), ilköğretim ve ortaokul müdür yardımcılarının gözünden okul müdürlüğünü ve alt problemlerinden biri olarak okul müdürü olma istekliliğini araştıran Cranston (2007) ve öğretmenleri okul müdürlüğüne başvurmaya motive eden ve engelleyen etkenleri inceleyen Morton (2011) çalışmalarında benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Alanyazında okul müdürünün okul başarısı ve iklimi üzerindeki etkisi açıkça ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların kendi eğitim felsefelerini ve vizyonlarını çalıştıkları okula yansıtma motivasyonlarının bulunduğu görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, katılımcıların yönetici olma isteklerinin arkasında okulun paydaşlarını ve dolayısıyla toplumu olumlu etkileme isteğinin de bulunması oldukça önemlidir.

Araştırmada yer alan bir kesim katılımcının öğretmenlik kariyerlerini çeşitli nedenlerden dolayı sonlandırarak okul müdürü olmaya karar verdikleri saptanmıştır. Ancak, katılımcıların bu kararı verme nedenleri bakımından birbirine zıt iki ayrı grupta yer aldığı söylenebilir. Bazı katılımcılar mesleki beceriler bakımından kendilerini

yetersiz gördükleri için yöneticiliğe yönelmişken, bazı katılımcılar ise öğretmenlikte mesleki doyum noktasına ulaştıkları için okul müdürü olmaya karar verdiklerini açıklamışlardır. Kendilerini mesleki açıdan yetersiz gören katılımcılar başka bir alandan mezun olmalarını, alanının dışında bir bölüme atanmalarını, sesle ilgili sağlık sorunlarını ve ileri yaş nedenlerini öne sürmüşlerdir. Mesleki doyuma ulaştıklarını düşünen katılımcılar ise sınıf ortamında kapasitelerini yeterince ortaya koyduklarını ve öğretmenlikte verimli dönemlerinin sonuna geldiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Hancock ve Müller'in (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yönetici olma istekliliğini etkileyen faktörler arasında sınıfı terk etme isteğinin de bulunduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan iki çalışmada elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, içsel motivasyon kaynaklı bir etken olarak ortaya çıkan diğer bir sonuç sosyal statüdür. İki katılımcı yöneticiliğin beraberinde üst birimlerde bulunan insanlarla çalışma imkânı da getireceği gerekçesiyle okul müdürü olmaya karar verdiklerini belirtmişlerdir. Daha üst düzeyde kişisel ve iş ilişkileri kurma isteğinin, toplumsal çevrenin dikey bir şekilde değişmesi dolayısıyla da tanınma ve saygınlık getireceği düşüncesiyle ilişkilendirilebilir. Sosyal statü isteğinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan saygı ihtiyacı, McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı'nda bulunan bağlılık ihtiyacı ve Alderfer'in ERG modelinde bulunan ilişki kurma gereksinimi ile uyduğu söylenebilir. İki ihtiyaçlar teorisinin ilgili düzeyinde olan insan davranışları saygı ihtiyacı çerçevesinde şekillenebilir. Buna göre, birey tanınma, prestij veya dikkat çekme ihtiyaçlarını tatmin etmek için ait olduğu toplumsal çevreyi değiştirme davranışında bulunur (Newstrom, 2007, s.105-108; Robbins ve Judge, 2017, s.248-250). Bu çalışmada ulaşılan sosyal statü bulgusu diğer çalışmalarda ulaşılan saygı ve bağlılık nedenleri (Shen, Cooley ve Smith, 1999), prestij ve statü (Cranston, 2007; Hancock, Black ve Bird, 2006) bulgularıyla uyumaktadır. Bu çalışmalarla görülen diğer bir benzerlik ise sosyal statü bulgusunun en az belirtilen etken olmasıdır.

Araştırma bulgularına göre, içsel motivasyon kaynaklı etken olarak mesleki gelişim isteğinin en az belirtilen ifade olması araştırmanın dikkat çeken bir boyutudur.

Bu durumun, “Meslekte öğretmenlik esastır.” anlayışının okul yöneticiliğine olan etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, süregelen anlayış ve uygulamalar nedeniyle okul yöneticiliğinin mesleki gelişim veya kariyer alanı olarak görülmediğinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Dışsal motivasyon kaynaklı etkenler alt teması incelendiğinde, katılımcıların öğretmenlik veya müdür yardımcılığı dönemlerinde deneyimledikleri olumsuz yönetici örnekleri en sık belirtilen gerekçe olarak ortaya çıkmıştır. Belirtilen görüşler doğrultusunda, olumsuz yönetici deneyimlerinin kaynağını mobing uygulayan, ilgisiz, sorumluluk almayan ve iletişimi zayıf yönetici örneklerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgu, İşeri'nin (2019) çalışmasında ulaştığı benzer sonuçla desteklenmektedir. Buna göre, yeni atanmış okul müdürlerini yöneticiliğe güdüleyen etkenlerden birisi okul müdürleriyle yaşadıkları olumsuz deneyimlerdir. Ancak, belirtilen çalışmanın aksine bu araştırmada katılımcıların olumsuz yönetici yaşantıları daha çok ön plana çıkmıştır. Buradan hareketle, araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu önceki müdürlerinden daha iyi işler sergileyebileceği inancıyla hareket ettikleri söylenebilir. Bu tür deneyimlerin böylesine ön plana çıkmasının bir nedeni de Türk eğitim sisteminde okul yöneticiliğine profesyonel bir bakış açısı getirilmemesi olarak gösterilebilir. Standartların olmadığı bir yerde kişisel deneyimlerin ve nedenlerin öne çıkması normal karşılanabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerini yöneticiliğe güdüleyen önemli etkenlerden ikisi ise dışsal motivasyon kaynağı olarak değerlendirilen çevrenin etkisi ve teşviki ile üst yönetimin talep etmesi olmuştur. Katılımcıların ailelerinden ve mesleki çevrelerinden okul müdürü olabileceği veya olması gerektiği yönünde destek gördükleri saptanmıştır. Araştırmada yer alan okul müdürlerinde yöneticilik motivasyonu oluşturan diğer bir etken ise okul müdürü, müfettiş, ilçe milli eğitim müdürü gibi üst yönetim birimlerinden gelen teklifler olmuştur. Ripple, Raffel, ve Welch'e (2011) göre yöneticilerin öğretmenleri bu şekilde okul yöneticiliğine çekmesi yaygın görülen bir uygulamadır. En başta okul müdürleri olmak üzere üst birimlerde çalışan yöneticiler, yetenekli gördükleri öğretmenleri okul yöneticisi olma yönünde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, kendileriyle benzer inanç, beceri ve hedefleri paylaşan öğretmenleri

seçme eğilimi, statükonun devam ettirilmesine yol açabilmektedir (Myung, Loeb ve Horng, 2011). Söz konusu uygulama, okul yöneticisi seçimi konusunda standartların bulunmadığı Türkiye’de sendika, siyasi görüş gibi etkenlerin eğitim sistemine aşırıya kaçan bir şekilde dâhil olmasına neden olabilmektedir.

Bu araştırmada ilgili alanyazında yer alan diğer çalışmalardan farklı olarak, katılımcıların yöneticiliği istemesinde öğretmenliğin kadın mesleği olduğu algısının etkili görülmesi bir etken olarak ortaya çıkmıştır. İki anaokulu müdürünün görüşleri doğrultusunda ulaşılan bu sonuç öğretmenken karşılaştıkları bir sorunu işaret etmektedir. Çocuk bakıcılığının ağırlıklı olarak annelerle ilişkilendirilmesi ve erken çocukluk dönemini kapsayan okulöncesi eğitiminin bir kadın işi olduğu algısı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Anliak ve Beyazkürk, 2008; Bullough, 2015; Er ve Ergen, 2020; Sarı ve Başarır, 2016). Mesleki açıdan bu şekilde cinsiyet ayrımına maruz kalan katılımcıların bu sorundan kurtulmak için daha eril olarak değerlendirdikleri okul yöneticiliğine geçerek çözüm yolu buldukları iddia edilebilir.

Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanma Durumu

Araştırmada yer alan okul müdürleri çeşitli neden ve beklentilerle yönetici olmaya karar vermiş ve şu anda bu yolda ilerlediklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte beklentilerinin tamamı karşılanan okul müdürleri olduğu gibi beklentilerinin bir kısmı karşılanmayan okul müdürleri de bulunmaktadır. Ancak, araştırma bulgularına göre, beklentilerinin tamamının karşılandığını ifade eden katılımcı sayısı oldukça azdır. Söz konusu katılımcılar, bugüne kadar gelen yöneticilik hikâyelerine ilişkin herhangi bir olumsuzluktan bahsetmemiş, okul müdürü olarak hayal ettiklerini gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir.

Okul müdürlüğü süreçlerinde bazı hayal kırıklıkları yaşayan katılımcılar beklentilerinin karşılanmamasına ilişkin çeşitli nedenler ileri sürmüşlerdir. Bu nedenler içinde en göze çarpan konu hak ve sorumluluklara bağlı etkenler olmuştur. Bu etkenler içinde ise aşırı iş yükü, sorumluluk ve fazla mesai sorunu ön plana çıkmıştır. Okul müdürlerinin önemli bir kısmı fiziki altyapı sorunları, çeşitli komisyon görevleri, çalıştırılan personelin muhasebe işleri gibi eğitim öğretim dışında birçok görevle

ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, fazla mesai yapmakta kalan okul müdürlerinin kişisel hayatlarının olumsuz etkilendiği saptanmıştır. Hak ve sorumluluklara bağlı etkenler içinde, okul müdürlüğünün maddi getirisinin yetersizliği dikkat çekmektedir. Çünkü araştırmaya katılan hiçbir okul müdürü, yönetici olma nedenlerini açıklarken işin maddi boyutunu ele almamıştır. Başka bir anlatımla, gelir artışı beklentisiyle okul müdürü olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, elde ettikleri maddi gelir onlar için yetersiz gelmektedir. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı bu konuyu açıklamaya yardımcı olmaktadır. İş doyumu ile ilgili geliştirilen bu kuramda Herzberg, olmaması durumunda iş görenlerde doyumsuzluğa yol açan ama mevcut olması halinde motivasyonu artırmayan etkenleri hijyen faktörler olarak tanımlamıştır (Miner, 2005, s.63). Benzer bir şekilde, okul müdürlüğü için bir motivasyon aracı olarak görülmeyen maddi gelir artışı, yetersiz görüldüğü durumlarda mesleki doyumsuzluğa neden olmaktadır. Oysa katılımcılar sahip oldukları aşırı iş yükü ve yaptıkları fazla mesai karşılığında daha fazla maddi geliri hak ettiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin açtıkları egzersiz ile Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile kendilerinden daha fazla kazandıkları ve bunun adil olmadığı belirtilmektedir. Bu durum, Stacy Adams'ın Eşitlik Teorisinde ortaya koyduğu görüşlerle tutarlık göstermektedir. Teoriye göre, kişi çalıştığı ortamda kendi katkısı ve aldığı ödül arasında denge olmasını gözetir ve kendi durumunu diğer çalışanlarla kıyaslama eğilimi gösterir. Algıladığı eşitlik veya eşitsizlik durumu kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecesini etkiler (Buchanan ve Huczynski, 2017, s.287-288). Hak ve sorumluluklara bağlı etkenlerin sonuncusu ise iş güvencesinin olmaması olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcılar okul müdürlüğü kadrosunun bulunmamasını bir hayal kırıklığı olarak değerlendirmektedirler. Bu durum, Türkiye'deki eğitim yönetimi alanında tartışılmaya devam etmektedir. Okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir uzmanlık alanı ve meslek olarak ele alınması gerektiği yönünde birçok çalışma bulunmaktadır (Balcı, 2021; Cemaloğlu, 2005; Karip ve Köksal, 1999).

Araştırmada yer alan bir kesim okul müdürünün beklentilerinin karşılanmamasına neden olan diğer bir etken yetki sorunu olarak tespit edilmiştir. Yetki sorununun oluşmasında ise sınırlı yetki, okul finansmanı yetersizliği ve bürokratik engellerin rol oynadığı görülmüştür. Öncelikle, okul müdürleri denetim alanı başta

olmak üzere okulu ilgilendiren kararları almada yetkilerini sınırlı bulmaktadır. Oysa, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için yöneticinin sahip olduğu yetkileri kullanabilmesi gerekir. Erginer ve Köse (2012) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin yüklendikleri sorumlulukların karşısında yeterli yetkiye sahip olmamaları nedeniyle yöneticiliği bıraktıklarını tespit etmiştir. Kendi isteğiyle okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerin gerekçelerini inceleyen Kazak'ın (2021) çalışmasında, “az yetki çok sorumluluk” etkeni ulaşılan sonuçlardan biri olmuştur. Katılımcıların hayallerine ket vuran diğer bir engel ise okul bütçesinin yetersizliği olarak ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri okulun fiziki altyapısını iyileştirmek veya okulda çeşitli etkinlikleri düzenleyebilmek için bütçelerinin olmadığını belirtmektedir. Son olarak, okul müdürleri uygulamayı düşündükleri eğitsel faaliyet ve düzenlemeler için üst yönetimler tarafından engel olduğunu ve bunun bir hayal kırıklığına yol açtığını ifade etmişlerdir. Söz konusu üç durum bazında yetki sorunu dikkate alındığında, mevcut durumu iyileştirmek ve tasarladıkları öğrenme ortamlarını oluşturmak isteyen okul müdürleri kendilerini yetki, finansman ve bürokrasi bakımından sınırlandırılmış hissetmektedir.

Katılımcıların önemli bir kısmı birlikte çalıştıkları öğretmenlerden kaynaklı sorunlar nedeniyle beklentilerinin karşılanmadığına dikkat çekmişlerdir. Buna göre, okul müdürleri tarafından öğretmenlerin bir kısmının sadece derse girip çıkmakla yetindikleri, kendilerine verilen ek görevlerden kaçındıkları vurgulanmıştır. Okul müdürleri okulda düzenlemek istedikleri etkinlik ve uygulamalar için öğretmenlerin isteksiz tutumlar sergilemesinden yakınarak bir anlamda okulun ortak hedefleri doğrultusunda iş birliği kuramadıklarını düşünmektedirler. Katılımcıların çok küçük bir bölümü ise mesleki beceri bakımından yetersiz kalan öğretmenlerin onları hayal kırıklığına uğrattıklarını dile getirmişlerdir.

Okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmamasına yol açan diğer bir etken ise üst yönetimle yaşadıkları çatışma olarak saptanmıştır. Katılımcılar yaşadıkları bu çatışmayı gördükleri baskı, ayrımcılık ve kayırmacılık ve yanlış kararların alınması olarak sıralamıştır. Buna göre, katılımcılar siyaset ve sendika organlarının ve üst birimlerin okul müdürlerinin yetki alanında olan konulara müdahale ettiğini, bunun yanında medya tarafından yıpratıldıklarını düşünmektedirler. Üst birimlerin okullar

arasında veya öğretmen ve okul yöneticilerine karşı gösterdikleri ayrımcılık ve kayırmacılık ise katılımcıları rahatsız etmekte ve çalışma motivasyonlarını düşürmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürleri, üst birimler tarafından okulla ilgili kendilerine danışılmadan alınan ve yanlış olduğu düşünülen kararların okulu olumsuz etkilediği dile getirmişlerdir. Sonuç itibariyle, okul müdürleri olması gerekenin dışında işlere veya kararlar almaya zorlandıkları için beklentileriyle karşılaştıkları gerçek durumun örtüşmediği ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin önemli bir kısmı beklentilerinin karşılanmama nedenlerinden biri olarak veli ve toplumdan kaynaklı engelleri göstermiştir. Söz konusu engeller içinde ise veli şikâyetleri etkeni dikkat çekmektedir. Velilerin Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) başta olmak üzere yaptıkları şikâyetler hayal kırıklığına yol açtığı anlaşılmaktadır. Çünkü okul müdürleri gelen şikâyetlerin haksız, yersiz ve asılsız olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, velinin okula ve öğrencisine ilgisiz kalması okul müdürlerinin beklentilerinin dışında bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir kısmı saygınlıklarının olmadığını düşünmektedirler. Yaptıkları çalışmaların üst birimler ve diğer okul paydaşları tarafından takdir edilmemesi ve okul müdürlüğüne gerekli değerin verilmemesi okul müdürlerinde hayal kırıklığı yaratmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına bağlı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, okul müdürlerinin yöneticilik motivasyonları ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Yöneticilik Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, katılımcıların büyük bir çoğunluğu yönetici olma nedenlerini içsel motivasyon kaynaklı etkenlerle gerekçelendirmişlerdir. Katılımcıların önemli bir bölümünün çeşitli liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşündükleri için ve farklı bir yöneticilik sergileme amacıyla okul müdürlüğüne yöneldikleri saptanmıştır. Katılımcılar daha fazla sorumluluk alma isteğine, problem çözme ve karar alma, güçlü iletişim, insanları yönetme ve yönlendirme becerilerine ve başarı güdülerine dikkat çekmişlerdir. Farklı bir yöneticilik anlayışı sergilemek için yönetici olduklarını belirten okul müdürleri ise çalıştıkları okulda yaptıkları uygulama ve eğitim anlayışı ile fark yaratma güdülerini vurgulamışlardır.

Okul müdürlerinin artık sınıf ortamından çıkarak daha geniş bir kitleyi etkilemek ve çocukların tamamına ulaşarak olumlu etkiler yaratmayı istedikleri ortaya çıkmıştır. İçsel güdülenmeye ilişkin elde edilen bulgular ışığında, olumlu bir okul iklimi yaratma ve öğretmenleri destekleme, onlara yol gösterici olma isteği belirlenen diğer etkenler olmuştur.

Yöneticilik bilgi ve deneyimi ile öğretmenlikte yetersizlik etkenleri okul müdürlerini yöneticiliğe güdüleyen birer etken olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmenlik veya müdür yardımcılığı dönemlerinde sahip oldukları yöneticilik bilgi ve deneyimlerini okul müdürlüğüne geçerek kullanma ve kariyerlerine bu alanda devam

etme kararı aldıkları ortaya çıkmıştır. Kendisini öğretmenlikte bazı yönlerden yetersiz gören katılımcıların bir seçenek olarak okul yöneticiliğine yöneldikleri saptanmıştır.

Bazı katılımcılar öğretmenlikte mesleki doyuma ulaşmaları ve sosyal statü nedeniyle yönetici olduklarını belirtmişlerdir. İçsel motivasyon kaynağı olarak mesleki gelişim ve yer değiştirme istekleri belirtilen diğer nedenler olmuştur.

Katılımcıların önemli bir kısmının okul müdürü olmaya karar vermelerinde dışsal motivasyon kaynaklarının da etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenler içinde katılımcıların öğretmenlik veya müdür yardımcılığı dönemlerinde tecrübe ettikleri olumsuz yönetici deneyimlerinin en önemli etken olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Katılımcılar olumsuz yönetici deneyimlerini mobing, okul müdürünün okula karşı ilgisizliği, inisiyatif alma ve yetkisini kullanma açısından yetersizlik, iletişim yönünden zayıflık şeklinde sıralamışlardır. Dışsal motivasyon kaynakları içinde çevrenin etkisi ve teşviki ile üst yönetimin talep etmesi en önemli etkenler olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların okul müdürü olma konusunda aile ve mesleki çevreleri tarafından teşvik gördükleri belirlenmiştir. Okul müdürü veya üst birimlerdeki müdürler tarafından gelen yöneticilik teklifi ile okul yöneticiliğine adım attıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu beklentilerinin karşılanmadığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun beklentilerinin karşılanmama nedenleri içinde hak ve sorumluluklara bağlı etkenler öne çıkmıştır. Bu etkenler, maaşın yetersizliği, aşırı iş yükü, sorumluluk, fazla mesai ve iş güvencesinin olmaması olarak sıralanmıştır.

Katılımcıların önemli bir bölümü yetkilerini sınırlı bulmaktadır. Bununla birlikte, okul finansmanındaki yetersizlik ve bürokratik engeller nedeniyle okul müdürlüğünün beklentilerini karşılamadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin verilen görevlere isteksiz yaklaştığını ve mesleki beceri yönünden yetersiz olduğunu düşünen katılımcıların olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin beklentilerinin karşılanmamasında veli ve toplumdan kaynaklı engellerin önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bu duruma yol açan en önemli unsur velilerden gelen şikayetler ve tepkiler olmuştur. Okul müdürleri gelen şikayetleri asılsız ve heves kırıcı olarak nitelendirmektedirler. Bunun yanında, velilerin çocuklarına ve okula karşı ilgisiz kalması okul müdürlerinin beklentilerinin dışında gelişen durumlar olarak tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yaptıkları çalışmalar ve elde ettikleri başarılı sonuçlar karşısında beklenen takdiri, desteği ve itibarı görmedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin bir kısmının saygınlıklarının olmadığı gerekçesiyle beklentilerinin karşılanmadığı ortaya çıkmıştır.

Okul müdürleri çalıştıkları bazı öğretmenlerin ders yükü dışındaki görev ve sorumluluklardan kaçındığını, bu nedenle planladıkları uygulamaları gerçekleştirmekte güçlük çektikleri saptanmıştır. Mesleki açıdan yetersiz bulunan bazı öğretmenler ise okul müdürlerini hayal kırıklığına uğratmaktadır.

Okul müdürlerinin üst yönetimle yaşadığı bazı çatışmalar nedeniyle beklentilerinin karşılanmadığı belirlenmiştir. Üst yönetimlerin, okul yönetimlerinin yetkili olduğu alanlarda müdahil olması okul müdürleri üzerinde baskı oluşturmaktadır. Üst yönetimdekiler tarafından okullar ve okul müdürlerine karşı bazı ayrımcılık ve kayırmacılık uygulamalarına maruz kalındığı belirlenmiştir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edile bulgular ve sonuçlara bağlı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin yönetici olmaya karar vermelerinde içsel ve dışsal motivasyon kaynakları etkili olmuştur. Bu motivasyon kaynakları hakkında yapılan araştırmalar okul yöneticisi seçme ve atama sürecinde kullanılabilir. Yönetici seçme ve atama sürecinde yer alan sözlü mülakat uygulamasında bu temalara ağırlık verilebilir. Okul müdürlerinin yönetici olma nedenlerinin okul ve okul paydaşlarına ne katacağı üzerinde durulabilir. Seçme ve atama sürecinde görev

alan yetkililere söz konusu motivasyon kaynakları ve bu konuda yapılan araştırmalarla ilgili eğitimler düzenlenebilir. Bu uygulamalar, yetkililere nitelikli okul müdürlerinin iş başına getirilmesi konusunda önemli öngörüler sağlayabilir.

Okul müdürü olmaya ilişkin dışsal motivasyon kaynakları içinde en çok olumsuz yönetici deneyimlerinin öne çıktığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak yönetici-çalışan ilişkilerinde profesyonellik sağlamak adına liderlik eğitimlerine yoğunluk verilebilir. Böylelikle, kötü örnekler yerine rol model olacak okul müdürü sayısı artırılabilir.

Araştırmada katılımcıların sahip oldukları liderlik özellikleri, yöneticilik bilgi ve deneyimi nedeniyle okul müdürlüğüne yöneldikleri saptanmıştır. Nitelikli okul müdürlerinin iş başına getirilmesi bakımından okul müdürü adaylarının liderlik eğitimlerine ve eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans eğitime teşvik edilmesi sağlanabilir.

Okul müdürleri karşılaştıkları aşırı iş yükü ve sorumluluk karşısında maddi gelirlerini yetersiz bulmakta ve iş güvencelerinin olmadığını belirtmektedir. Okul müdürlerinin sorumlulukları okul içinde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine daha fazla vakit ayırmalarını sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılabilir. Okul müdürlerinin mesai arkadaşlarından daha fazla maaş alması ve bir kadro güvencesine kavuşmaları sağlanarak özlük hakları iyileştirilebilir.

Okul müdürlerinin sınırlı yetki, okul finansmanı sorunu ve bazı bürokratik engeller nedeniyle yetki sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Okul müdürü okulun doğasına ve işleyişine en çok hâkim olduğu bir konumdadır. Bu nedenle, okulla ilgili en sağlıklı kararları alabilecek merci yine okul yönetimidir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin görev tanımları net bir şekilde belirlenmelidir. Okullara bakanlık tarafından 2022-2023 öğretim yılından itibaren verilen finansal desteğin öğrenci ve şube bazlı düzenlenerek artırılması sağlanabilir. Okul yönetimine dışarıdan olur olmadık müdahalelerin ya da sistem içindeki keyfi uygulamaların önünün kapatıldığı özerk bir hareket alanı verilebilir.

Okul mdrlrinin ast ve üst ilişkilerinde yaşadığı çatışmaların azaltılması amacıyla çalışma ortamının niteliğı artırılabilir. Sistem içindeki tüm birimlerin görev tanımları açıkça yapılarak çalışanların görevlerinden kaçınmasına olanak tanıyacak hareket alanının bırakılmaması sağlanabilir. İş takibi sürecinin tarafsız ve verimli şekilde işletilmesi için gerekli adımlar atılabilir.

Velilerden gelen dayanaksız şikâyetler ve gereksiz tepkiler okul mdrlrinin çalışma isteğini kırmaktadır. CMER ve MEBM gibi iletişim merkezlerinin şikâyet hattına ve baskı unsuruna dönüşmesinin önüne geçilebilir. Aile eğitimi ve veli iletişim seminerleri gibi çalışmalar yaygınlaştırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik neriler

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin bazı ilçelerindeki devlet okullarında çalışan okul mdrlri oluşturmaktadır. Benzer alışmaların Türkiye'nin farklı illerinde devlet okullarını ve özel okulları kapsayacak şekilde yapılması önerilebilir.

Bu araştırmanın verileri sınırlı sayıdaki okul müdürünün görüşleriyle nitel veri analizi yapılarak elde edilmiştir. Okul mdrlri anaokulundan liseye tüm kademelerden ve cinsiyet bakımından denk sayıda seçilerek maksimum çeşitlemeye zen gösterilmiştir. Ancak, çalışmaya nicel yöntemler de dâhil edilerek daha fazla kişiden veri toplanabilir. Böylelikle, daha ayrıntılı ve genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

Bu çalışmada okul mdrlrinin yönetici olma motivasyonları ve beklentilerinin karşılanma durumu incelenmiştir. Benzer bir çalışma, durumun farklı açılardan ele alınması bağlamında, uzun süredir öğretmenlik yapmasına rağmen hiç yönetici olmayı istememiş veya uzun süre okul müdürlüğü yaptıktan sonra öğretmenliğe dönmeye karar vermiş öğretmenlerin de dâhil edilmesiyle gerçekleştirilebilir. Böylelikle konuya ilişkin daha geniş bir perspektif geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A.(2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, S. ve Baysal, Z.N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Anlıak, S. ve Beyazkürk, D.S. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education, *Educational Studies*, 34(4), 309-317, DOI: 10.1080/03055690802034518
- Arar, K. ve Oplatka, I. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(2), 161-186.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler ve ilişkiler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydıntan, B. (2021). *İşletmelerde liderlik ve motivasyon (pozitif yaklaşımlar)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması geliştirilmesi ve sorunlar*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 17-28.

- Bakioğlu, A., Hacifazlıoğlu, Ö. ve Özcan, K. (2010). The influence of principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 245-258. DOI: 10.1080/13540600903478482
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 14(54), 181-209.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. DOI: 10.52848/ijls.880112
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Barton, L. (2011). Moving to dark side or into the light? Internal or external motivation to become a school leader. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 23, 13-28.
- Başaran, İ.E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E.(2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Boyacı, A. (2020). *Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 468-503.
- Brown, D. S. ve Lent, R.W. (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.

- Bullough, R. (2015). "Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An instrumental case study of teaching in a head start classroom." *Teacher and Teacher Education*, 47, 13–21.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Londra: SAGE Publications.
- Bush, T. (2016). Preparation for school principals: Rationale and practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 537-539.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar, 25(2), 249-274.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement*. Danvers: ASCD Publications.
- Cranston, N.C. (2007). Through the eyes of potential aspirants: Another view of the principalship. *School Leadership and Management*, 27(2), 109-128. DOI: 10.1080/13632430701237115.
- Cresswel, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Day, C. ve Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. I.F. Goodson ve A. Hargreaves (Ed.). *Teachers’ Professional lives içinde* (s.205-227). Londra: Falmer Press.
- Day, C. (2003). The changing learning needs of heads: building and sustaining effectiveness. A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves ve C.

- Chapman (Ed.). *Effective leadership for school improvement* içinde (s.26-52). New York: Routledgefalmer.
- Demirtaş, H. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.89-136). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dempster, N., Lovett, S., ve Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership: A select literature review*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Dessler, G. (2019). *Human resource management*. The U.S.: Pearson.
- Er, A. ve Ergen, H. (2020). Erkek Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşadığı Mesleki Sorunlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 359-383 DOI: 10.21733/ibad.797966
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, F. (2018). *Sosyal bilimlerde kuramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2011). Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 123-146.
- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Qualitative Studies*, 7(4), 14-28.
- Ersoy, N.C. (2017). Motivasyon. M.Zencirkıran (Ed.). *Davranış bilimleri* içinde (s.187-213). Bursa: Dora Basım.
- Garies, C., R. ve Tschannen-Moran, M. (2007). Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17, 89-114.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Günay, G. ve Özbilen, F.M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1331-1344.
- Hancock, D.R. ve Müller, U. (2009). Different systems-similar changes? Factors impacting the motivation of German and U.S. teachers to become school leaders. *International Journal of Educational Research*, 48, 299-306.
- Hancock, D.R, Müller, U. Wang, C. ve Hachen, J. (2019). Factors influencing school principals' motivation to become principals in the U.S.A and Germany. *International Journal of Educational Research*, 95, 90-96.
- <https://www.memurlar.net/haber/824695/okul-yoneticiligi-sinavina-56-bin-aday-girecek.html>
- Huber, S.G. (2004). Context of research. S.G. Huber (Ed.). *Preparing school leaders for the 21st century* içinde (s.) Londra: Taylor&Francis Group.
- Huber, S. G. (2010). Preparing school leaders-international approaches in leadership development. S.G. Huber (Ed.). *School leadership-international perspectives(1st Edition)* içinde (s.225-253). Hollanda: Springer.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- İşeri, E.T. (2019). Just before sitting on the chair: Reasons, expectations and goals of school principals in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15, 58-69.
- İşeri, E.T. (2021). Karşılaştırmalı okul yöneticisi yetiştirme sistemleri. M.G.Gülcan ve F. Şahin (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim tematik bir yaklaşım* içinde (s.142-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-206.

- Kaya, Y.K. (1984). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kayman, E.A. (2017). *Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili’deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazak, E. (2021). Kendi isteğiyle okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerin gerekçeleri ve bu gerekçelere dayalı yaşadıkları duygu durumları: Fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 26, 265-291. DOI: 10.14689/enad.26.12
- Latham, G.P. ve Locke, E.A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Leithwood, K., Sun, J. ve Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success the four paths framework*. İsviçre: Springer International Publishing.
- Lunenburg, F.C ve Ornstein, A.C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Malone, G.B., Sharp, W., ve Thompson, C.J., (2000, 25-28 Ekim). *The Indiana principalship: Perceptions of principals, aspiring principals and superintendents*. Midwestern Educational Research Association’da sunuldu, Chicago.
- MEB. (1993). *14. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010). *18. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). *19. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*: San Fransisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2018). Resmi Gazete (21.06.2018). Sayı: 30455
- Miner, J. B. (2005). *Organizational behavior I. Essential theories of motivation and leadership*. New York: M.E. Sharpe.
- Morton, W. (2011). *Factors that motivate and inhibit educators to apply for the principalship*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Denver the Faculty of the Morgridge College of Education, Denver.
- Myung, J., Loeb, S. ve Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in absence of formal succession management programs. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 695-727.
- Newstrom, J. W. (2007). *Organizational behavior: Human behavior at work*. New York: McGraw-Hill/Irwin Publishing.
- OECD. (2019). TALIS 2018 results (volume I): *Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Oplatka, I. (2004). The principal’s career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43-55.
- Oplatka, I. (2017). Principal workload: components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 552-568.

- Oyman, N. ve Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, M.A., Sökmen, A., Akçakaya, M. ve Özaydın, M.M. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Pont, B., Nusche, D. ve Moorman, H. (2008). *Improving school leadership (volume 1): policy and practice*. Paris: OECD Publishing.
- Pounder, D.G. ve Merrill, R.J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 27-57.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sarı, M., ve Başarır, F. (2016). Analyzing teachers' perceptions of "female teacher" and "male teacher" within traditional gender roles. *International Journal of Education and Research*, 4(3), 205-224.
- Sarpkaya, R. (2021). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. R.Sarpkaya (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s.1-31). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sergiovanni, T., Burlingame, M., Coombs, F. S. ve Thurston P. W. (1998). *Educational Governance and administration*. Allyn&Bacon.
- Shen, J., Cooley, E. ve Smith, C.D. (1999) Entering and leaving school administrative positions. *International Journal of Leadership in Education*, 2(4), 354-367.
- Shen, J., Cooley, E. ve Wegenke, G.L. (2004). Perspectives on factors influencing application for the principalship: A comparative study of teachers, principals and

superintendents. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 57-70, DOI: 10.1080/1360312032000107218

Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: Developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 408-420.

Sukiennik, D., Bendat, W., ve Raufman, L. (2004). *The career fitness program: Exercising your options*. Ohio: Prentice Hall.

Şahin, İ., Kesik, F. ve Beycioğlu, K. (2017). Okul yöneticilerinin atanmasında kaotik dönem ve etkileri. *İlköğretim Online*, 16(3), 1007-1021.

Şimşek, H. (2004) Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. www.hasansimsek.net./indir.

Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

TDK (2022). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü. <http://sozluk.gov.tr> adresinden alınmıştır.

TEDMEM. (2018). Okul yöneticilerinin atama ve istihdam süreçleri: karşılaştırmalı bir perspektif. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okul-yoneticilerinin-atama-ve-istihdam-surecleri-karsilastirmali-bir-perspektif> adresinden alınmıştır.

Tutar, H. (2018). *Davranış bilimleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tutar, H. (2020). *Kariyer planlaması ve yönetimi*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Walker, A. ve Kwan, P. (2009). Seeking principalship: Specific position attractors. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 287-306.

Wildy, H., Clarke, S., Styles, I. ve Beycioğlu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22, 307–326.

Yeşilkaya, Ş. (2007). *Öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zencirkıran, M. ve Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Dora Basım.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Başlangıç ve Bitiş Saatleri:

Sayın Okul Müdürü,

Bu görüşme formu “Okul müdürlerinin yöneticilik motivasyonları ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin görüşleri” konulu yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla size çeşitli sorular yöneltilmiştir. Görüşme verilerinin daha sağlıklı biçimde alınabilmesi için izniniz doğrultusunda ses kaydı alınacaktır. Alınacak ses kayıtları araştırmacının teminatı altındadır. Vereceğiniz yanıtlar anonim olarak değerlendirilecek, toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kimliğiniz araştırmacı tarafından kesinlikle gizli tutulacaktır. İçtenlikle vereceğiniz yanıtlar araştırmanın niteliğini artıracaktır. Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet ÖZTÜRK

Doç. Dr. Uğur AKIN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

I. BÖLÜM – DEMOGRAFİK SORULAR

- | | |
|---|---|
| 1. Cinsiyet | :..... |
| 2. Branşınız nedir? | :..... |
| 3. Öğrenim durumunuz nedir? | : ☐ Lisans |
| | ☐ Yüksek Lisans (Tezli / Tezsiz) |
| | ☐ Doktora |
| 4. Lisansüstü eğitim aldığınız alan nedir? | : |
| 5. Bu okuldaki görev süreniz nedir? | :..... |
| 6. Okul yöneticiliğindeki kıdeminiz nedir? | :..... |
| 7. Öğretmenlik dahil mesleki kıdeminiz nedir? | :..... |

II. BÖLÜM – GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul müdürü olmayı hangi nedenlerle istediniz? Sizi okul yöneticisi olmaya güdüleyen etkenler neler oldu?
 - Okul müdürlüğüne ilginiz nasıl başladı? Bu fikir nasıl oluştu?
2. Okul müdür olma isteğinizi etkileyen kişisel, sosyal, mesleki ve varsa diğer etkenler nelerdir?
 - Bu etkenleri göz önüne aldığınızda sizin için en değerli olanları hangileridir? Neden?
3. Okul müdürü olmak istediğinizde hayalleriniz nelerdi? Neleri değiştireceğim diyerek yola çıktınız? Elimdeki yetkiyi şu şekilde kullanacağım... örneklerle açıkla mısınız?
4. Buradaki göreviniz sona erdiğinde yeni bir müdürlük görevine devam etmek için motivasyon kaynaklarınız neler olur örneklerle açıkla mısınız?
5. Okul müdürü olarak geçirdiğiniz yılları düşündüğünüzde beklentilerinizin ne ölçüde karşılandığını düşünüyorsunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
 - Müdürlük görevine başladığınızdan bu yana görevinizle ilgili düşünceleriniz nasıl değişti?
6. Okul yöneticiliğine başladığınızdan bugüne kadar geçen süreci düşündüğünüzde sizi hayal kırıklığına uğratan durumlar/deneyimler oldu mu? Varsa açıkla mısınız?
7. Yöneticiliği bırakmayı düşündünüz mü? Neden? Neden bırakmadınız?
 - Buradaki göreviniz sona erdiğinde “Ben müdürlüğe devam etmeyeceğim çünkü...” deseniz sebepleri neler olurdu?
8. Beklentilerinizin karşılanmamasında ne tür etkenlerin rol oynadığını düşünüyorsunuz? Bu etkenler nelerdir? Örneklerle açıkla mısınız?
9. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 2. Etik Kurul Onayı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
24.12.2021	27	01-18

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkan Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Başkanlığında toplandı.

KARAR 27.16- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 16.12.2021 tarih ve 109918 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Okul Müdürlerinin Yönetici Olmayı İsterme Nedenleri ve Beklentilerinin Karşılama Durumu
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Mehmet ÖZTÜRK (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

Ek 3. Özgeçmiş