

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2023-YL-191

**OKUL MÜDÜR YARDIMCILARININ YÖNETİCİLİK
AYRILARAK ÖĞRETMENLİĞE GERİ DÖNME
NEDENLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

HAZIRLAYAN
Rabia VARIŞLI DEMİRBAŞ

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ

AYDIN- 2023

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2023

Rabia VARİŞLİ DEMİRBAŞ

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim sistemi içinde okulların yönetim kademesinde yer alan müdür yardımcıları, öğretmenlerin çalışmalarını denetlemek, okulun genel idari işlerini yürütmek, öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerini takip etmek gibi önemli sorumluluklar üstlenmektedirler. Ancak, bazı müdür yardımcıları, yöneticilik pozisyonundan ayrılarak öğretmenliğe geri dönmeyi tercih etmektedirler. Bu durum, eğitim camiasında sıkça tartışılan bir konudur ve sebepleri üzerinde yeterince araştırma yapılmamıştır.

Bu nedenle, bu çalışmanın amacı okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılıp öğretmenliğe geri dönme nedenlerini ve bu kararın okulun öğretim kalitesi üzerindeki etkilerini incelemektir. Nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak, Salihli ilçesinde görev yapan 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışma, okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılma nedenleri ve öğretmenliğe dönüşlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir araştırmadır. Eğitim sistemimizin yöneticilik pozisyonundaki çalışanların iş yükü ve stres seviyelerini azaltmak, öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirmek ve öğrenci başarısını artırmak için yapabilecek geliştirmelere bu araştırmanın sonuçlarında yer verilmiştir.

Araştırmanın planlanmasından rapor haline getirilmesine kadar birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmamın her aşamasında bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren ve desteğini daima hissettiğim danışmanım Dr. Mehmet ULUTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, ufkumu açan Eğitim Yönetimi'nin değerli hocaları; Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA, Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA, Doç. Dr. Bertan AKYOL, Dr. Öğr. Üyesi Tahir YILMAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Burcu ALTUN BİRGÜN'e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim ve meslek hayatımda benden desteklerini esirgemeyen annem Zeynep VARİŞLİ'ya, babam Hasan VARİŞLİ'ya, ablam Fatoş VARİŞLİ'ya, beni yüksek lisans yapmam konusunda yüreklendiren evdeki tüm yükümü alan kayınvalidem Zeliha Demirbaş'a ve eşim Fatih DEMİRBAŞ'a, özveriyle ve sabırla beni bekleyen kızım Defne FERAYE DEMİRBAŞ'a çok teşekkür ederim. Ve elbette en büyük yoldaşım Özlem Orhan arkadaşşıma desteği için teşekkür ederim. Her pes edeceğimde beni yüreklendiren canım Theta ailem iyi ki varsınız. Yolda olmak ne kadar yorsa da yoldaşım olduğunuzu bilmek sevginizle ilerlemek çok önemliydi. Teşekkür ederim.

Rabia VARİŞLİ DEMİRBAŞ

ÖZET

OKUL MÜDÜR YARDIMCILARININ YÖNETİCİLİKTE AYRILARAK ÖĞRETMENLİĞE GERİ DÖNME NEDENLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Rabia VARIŞLI DEMİRBAŞ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ

2023, XV + 102 sayfa

Okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönme nedenlerini incelemek için önce müdür yardımcılığı ve öğretmenlik kavramlarını incelemek ve tanımlamak gerekmektedir. Örgütlerde müdür yardımcılığı pozisyonunun verdiği sorumluluklar, görev tanımları, avantajları ve dezavantajları ile öğretmenlik mesleğinin avantajları ve dezavantajları irdelenmiş ve onların bulgularına yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe dönme nedenlerini incelemek ve anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılma nedenlerini belirlemek, bu nedenlere dayalı olarak dönüş sürecinin nasıl işlediğini anlamak ve bu sürecin okul müdür yardımcılarının motivasyonları, deneyimleri, beklentileri ve daha pek çok faktörü üzerindeki etkilerini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması ile yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Manisa İli Salihli ilçesinde bulunan daha önce müdür yardımcısı olarak görev yapan fakat sonra çeşitli nedenlerle istifa etmiş 20 öğretmen ile görüşülmüştür. Katılımcılar ile yapılan görüşme sırasında ses kaydı alınmış ve kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Çalışmanın tüm aşamaları, geçerlilik ve güvenirlik ölçütleri olan tutarlılık, inandırıcılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kriterlerine göre sunulmuştur.

Öğretmenliğe geçme nedenleri incelenmiş ve çalışma dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenlerine ilişkin nedenleri, okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakma nedenlerine ilişkin görüşleri, öğretmenliğe geri dönmenin sağladığı avantaj ve dezavantajlara ilişkin görüşleri ve öğretmenliğe dönüş sonrası karşılaşılan problemlerin çözümlerine ilişkin görüşleridir.

Araştırma sonucunda öğretmenler müdür yardımcılığını farklı sebeplerle seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu sebepler arasında kişisel özellikleri olan liderlik ve güçlü bir iletişim yeteneğine sahip olmak, yer değiştirmenin kolaylaşması, derse girmek istememe, kariyer hedeflerinden prestij, görevde yükselme isteği ve okuldaki problemlerde etkin rol oynama, eğitim kalitesine katkı sunma ve okulda yaşanan sorunlara çözüm bulma isteği olarak belirlenmiştir. Okul müdür yardımcılığını bırakarak öğretmenliğe geri dönme nedenlerine ilişkin bulgulara; bireysel sebepler içinde ailesine ve kendisine zaman ayıramama, eve iş getirme, merkeze gelme, öğrenciler ile daha aktif çalışma isteği ve okul için sebeplerden fazla iş yükü, müdürlerin olumsuz etkisi, özverisiz ekip arkadaşları ve çalışma koşullarının öğretmenliğe geri dönme nedenlerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarında okul müdür yardımcılarının müdür yardımcılığını bırakarak öğretmenliğe dönme sonucu rahatlama, ailelerine ve kendilerine daha fazla zaman ayırma, öğretmenken öğrencilerle birebir başarı hazzını yaşama ve evlerine yakın bir okula gelme öğretmenliğe dönmenin avantajları olarak belirlenmiştir. Birçok öğretmenin öğretmenliğe dönüş sonrası herhangi bir dezavantaj yaşamadığı ama bazı öğretmenlerin uyum sorunu yaşarak kendilerini yetersiz hissettikleri ve prestij kaybı yaşadıklarını düşünmeleri dezavantajlar olarak belirlenmiştir. Müdür yardımcılığından istifa edip öğretmenliğe geri dönme sonrası mesleki hizmet içi eğitimler alma, kaynak kitap inceleme ve derse yönelik ön hazırlıklar yapma karşılaşılan sorunları aşmaya yönelik çözümlere ilişkin görüşlerdir.

İlk kez yöneticilik yapacak müdür yardımcılarının yönetmeliğe dair görüşlerinin alınması, müdür yardımcılarının iş tanımlarının yönetmelikle açıkca belirlenmesi, istifa sonrası öğretmenlere uyum eğitimi verilmesine ilişkin öneriler ortaya konulmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Okul Müdür Yardımcıları, Öğretmenlik, Yeterlilik, Yöneticilik.

ABSTRACT

THE REASONS OF SCHOOL HEAD TO RETURN TO TEACHING BY LEAVING FROM MANAGEMENT: A QUALITATIVE RESEARCH

Rabia VARIŞLI DEMİRBAŞ

MSc Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Dr. Mehmet ULUTAŞ

2023, XV + 102 pages

In order to examine the reasons for school vice principals to leave the principalship and return to teaching, they must first examine and include the concepts of vice principal and teaching. The duties, responsibilities, job descriptions, powers and deficiencies of the assistant principal position in organizations, as well as the authorities and deficiencies of the teaching profession have been examined and given to their departments. For this purpose, it is to qualitatively examine and understand the reasons for the vice principals to leave the administration and return to teaching. In line with this purpose, it is aimed to determine the reasons for the vice principals to leave the administration, to understand how they carry out the return based on these reasons, and to use this use on the motivations of the vice principals, minister, expectation and many other factors.

The research was conducted with a case study, which is a qualitative research method. While determining the study group, criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. Within the scope of the research, 20 teachers who worked as teachers in public schools in the Salihli district of Manisa province, but who worked as assistant principals and used in various districts, were interviewed. During the interview with the participants, audio recordings were taken and the recordings were transcribed. All stages of the study were presented according to the criteria of consistency, credibility, transferability and confirmability, which are validity and reliability criteria.

The reasons for transitioning to teaching were examined and the study was grouped under four main themes. These themes are; The reasons for the teachers' reasons for choosing school management, the opinions of the assistant principals about the reasons for leaving the administration, their views on the advantages and disadvantages of returning to teaching, and

their views on the solutions to the problems encountered after returning to teaching. As a result of the research, the teachers stated that they chose the assistant principal for different reasons. Among these reasons, leadership with personal characteristics and having a strong communication ability, ease of relocation, not wanting to attend classes, prestige from career goals, desire to rise in duty and playing an active role in problems at school, contributing to the quality of education and finding solutions to problems in school were determined. . In the findings regarding the reasons for leaving the assistant school principalship and returning to teaching; It has been seen that among individual reasons, not being able to spare time for himself and his family, bringing work home, coming to the center, wanting to work more actively with the students and more workload than the reasons for the school, the negative effect of the principals, selfless teammates and working conditions have been found to be effective in the reasons for returning to teaching. As a result of the research, it was determined that the advantages of returning to teaching are relaxation, spending more time with their families and themselves, experiencing the pleasure of success one-on-one with the students as a teacher, and coming to a school close to their home as a result of returning to teaching by leaving the deputy principals of the school. It was determined that many teachers did not experience any disadvantages after returning to teaching, but some teachers thought that they felt inadequate and lost prestige by experiencing adaptation problems. After abdicationing from the vice principal and returning to teaching, taking vocational in-service training, examining the source book and making preliminary preparations for the course are the views on solutions to overcome the problems encountered.

For the first time, suggestions have been put forward to get the opinions of the deputy principals who will be the administrators on the regulation, to clearly define the job descriptions of the deputy principals by the regulation, and to provide adaptation training to the teachers after the abdication.

KEY WORDS: Competence, Management, School Deputy Principals, Teaching.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
EKLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	8
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Yönetim Kavramı	8
1.1.1. Yönetimin Özellikleri.....	9
1.1.2. Yönetimin Süreçleri	11
1.1.3. Yöneticilik.....	12
1.2. Eğitim Yönetimi	13
1.2.1. Eğitim Yönetiminin İlkeleri	14
1.2.1.1. Eğitim yönetimi ilkelerinin önemi	16
1.2.1.2. Eğitim yönetimi ilkelerinin faydaları	17
1.3. Eğitim Yöneticiliği	18
1.3.1. Eğitim Yöneticiliği Türleri.....	19
1.4. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticiliği	20
1.4.1. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticiliğinin Özellikleri.....	22
1.4.2. Okul Yönetiminin İlkeleri	22

1.4.2.1. Demokratik eğitim felsefesi	23
1.4.2.2. Özgürlük.....	23
1.4.2.3. Öğrenci merkezlik	23
1.4.2.4. Esnek, kabul edilebilir ve kararlı.....	23
1.4.3. Okul Yöneticilerinin Görevleri ve Yeterliği	24
1.4.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Seçme Nedenleri.....	25
1.4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Algısı.....	26
1.4.6. Okul Yöneticiliği Görevlerinin Öğretmenler Tarafından Tanımlanması.....	28
1.5. Okul Müdür Yardımcısı Olmak.....	28
1.5.1. Okul Müdür Yardımcısının Görevleri.....	29
1.5.2. Okul Müdür Yardımcısı Olarak Çalışırken Öğretmenliğe Geri Dönüş Yapılmasının Nedenleri	30
1.5.2.1. Mesleki tatminsizlik	32
1.5.2.2. İş yükü	33
1.5.2.3. Yönetimdeki değişiklikler	33
1.5.2.4. Öğrenci ilişkileri.....	33
1.5.2.5. Kişisel nedenler ve aile nedenleri.....	34
1.5.3. Okul Müdür Yardımcılığından Öğretmenliğe Dönmenin Avantajları ve Dezavantajları.....	34
1.5.3.1. Avantajlar	34
1.5.3.2. Dezavantajlar	35
1.6. İlgili Araştırmalar	36
1.6.1. Ulusal Yazın.....	36
1.6.2. Uluslararası Yazın.....	46
2. BÖLÜM	50

2. YÖNTEM	50
2.1. Araştırmanın Modeli.....	50
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	51
2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı	53
2.4. Araştırmanın Veri Toplama Süreci.....	53
2.5. Araştırmanın Veri Analiz Süreci	54
2.6. Veri Analiz Yöntemi.....	55
2.7. Araştırmanın İnanırlılığı, Aktarılabirliği, Tutarlılığı ve Teyit Edilebilirliği	56
2.8. Araştırmada Etik	58
2.9. Araştırmacının Rolü.....	58
3. BÖLÜM	60
3. BULGULAR	60
3.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşleri	60
3.2. Okul Müdür Yardımcılarının Yöneticiliği Bırakma Nedenlerine İlişkin Bulgular ...	62
3.3. Öğretmenliğe Geri Dönmenin Sağladığı Avantajlar ve Dezavantajlar	64
3.4. Öğretmenliğe Geri Dönme Sonrası Karşılaşılan Sorunları Aşmaya Yönelik Önerilen Bulgular	66
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
4.1. Tartışma ve Öneriler	67
4.2. Öneriler	74
4.2.1. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	74
4.3. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	75
5. KAYNAKLAR	77
6. EKLER	95
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Eğitim yönetiminin ilkeleri, faydaları ve önemi	15
Tablo 2.1. Çalışma grubuna dair veriler	52
Tablo 3.1. Öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenlerine ilişkin bulgular	60
Tablo 3.2. Müdür yardımcısı olarak çalışırken öğretmenliğe geri dönüş yapılmasına ilişkin bulgular.....	62
Tablo 3.3. Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakmaları sonucu sağladığı avantaj ve dezavantajlara ilişkin bulgular	64
Tablo 3.4. Öğretmenliğe geri dönme sonrası karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik önerilen bulgular.....	66

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Görüşme Formu	95
Ek 2. Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi.....	97
Ek 3. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırma Etik Kurul İzin Belgesi.....	99
Ek 4. Kişisel Anket.....	101



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Vb. : Ve benzeri

Vd. : Ve diğerleri



GİRİŞ

Okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönme kararları üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmekte ve literatürde giderek artan bir yere sahip olmaktadır (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019; Özer, 2019; Uçak, 2013; Ünal, 2019). Bu konu, eğitim yönetimi alanında birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve farklı perspektiflerden ele alınmıştır. Araştırmacılar, özellikle müdür yardımcılarının öğretmenliğe geri dönme nedenleri, bu kararlarının sağladığı avantaj ve dezavantajlar, bu süreçte yaşanan sorunlar ve bu sorunlara sunulan çözüm önerileri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Bahse konu nedenlerin yanı sıra, öğretmenlerin kariyer planlama süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle bu çalışma alanı, eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından yakından takip edilmektedir. Okul müdür yardımcıları, okulların yönetiminde önemli bir rol oynarlar ve sıklıkla okul müdürü pozisyonuna terfi etmek isteyen öğretmenler arasından seçilirler. Ancak, bazı müdür yardımcıları yöneticilik pozisyonundan ayrılarak öğretmenliğe geri dönmeyi tercih etmektedirler ve bu tercihin nedenleri, hem yöneticilik kariyerinde ilerleme planları yapan öğretmenler hem de okul yöneticileri için dikkate alınması gereken bir konudur (Ünal, 2019).

Okul müdür yardımcılarının okullarında yürütmeleri gereken çok sayıda görevlerinin yanı sıra sorumlu oldukları öğretmenlere öncülük etme, okulun ve öğretmenlerin daha iyi bir duruma gelmesini sağlamak için onları motive etmek gibi ek sorumlulukları da bulunmaktadır. Okul müdür yardımcılarının aldıkları kararlar ve bu kararlar doğrultusunda uyguladığı yöntemler amaçlarına ulaşmakta önemli bir yere sahiptir. Bu uygulamalar, müdür yardımcılarının okullarının başarısını ve bir yönetici olarak kendi kariyerlerini de etkilemektedir. Ayrıca, müdür yardımcıları görevlerinin ilk yıllarında okullarında meydana gelen birçok değişikliğe maruz kalmakta ve bundan dolayı müdür yardımcıları olumsuzluklar yaşamaktadırlar (Burkhauser vd., 2012). Müdür yardımcıları kariyerlerinin ilk yıllarında, kendilerinden önce görev alan yöneticinin benimsediği değer yargılarını değiştirme, gün içindeki görevlerini tamamlama, velilerle iletişim kurma ve velilerin sorunlarını çözme gibi sorumluluklarını önemli zorluklar olarak görmektedir. Bu yüzden müdür yardımcıları, ilk yıllarında genellikle belirsizlik ve şaşkınlık yaşamaktadırlar. Güven ve enerjilerinde düşüş

görülmekte, yorgunlukları gün geçtikçe artmakta, çoğalan sorumlulukları nedeniyle stres, duygusal ve fiziksel kötüleşme yaşamaktadırlar (Bakioğlu, 1994).

Müdür yardımcıları yaşadıkları bu zorluklara ek olarak, otoriteyi sağlama, teknik konularda sahip oldukları bilgilerin yetersizliği, yöneticiliğe ve bireysel okul sistemine tam olarak adapte olamama gibi farklı zorluklar da yaşamaktadırlar (Daresh ve Playko, 1994). Yürütülen aşamaların isimleri ve sayıları farklı olsa da bu alanda yapılan tüm çalışmalarda yukarıda bahsedilen zorluklar nedeniyle müdür yardımcılarının görevlerini bıraktıkları gözlemlenmiştir (Hart, 1993; Reeves vd., 1998; Weindling, 2000).

Görevlerini bırakmalarının en önemli sebebi, öğretmenlerin resmi olarak deneyimledikleri ilk yöneticilik görevinin müdür yardımcılığı olması ve bu görevde birçok sayıda farklı sorumluluklar almaları nedeniyle şahsi ve mesleki hayatlarını dengelemek konusunda zorluk yaşamalarıdır (Fields ve Egley, 2005; Hausman vd., 2001). Öğretmenler, öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçişlerde okulda farklı çatışmalar yaşamaktadırlar. Bu çatışmaların sebebi, müdür yardımcılarının öğretmen olarak çalışırken sadece öğrenciler ve öğrencilerin sorunları ile ilgileniyorlar iken müdür yardımcısı olduktan sonra öğrencilerin yanı sıra okul çalışanları, veliler ve diğer okul yöneticileriyle ilgilenmelerinin gerekmesidir (Fields ve Egley, 2005; Michel 1996).

Bütün bu bahsedilen sorumluluklara ek olarak, okulların akademik başarılarını arttırmasına yönelik istekleri nedeniyle müdür yardımcılarının görev tanımlarına okulun öğretim programının geliştirilmesi eklenmektedir ve bu durum iş tanımlarını karmaşıklştırmaktadır (Barnett vd., 2012). Öyle ki, müdür yardımcılarının görev tanımları, müdürlerinin iş yükünü hafifletmenin yanı sıra öğretmenlere yönetim konusunda destek sağlamaya ve öğrencilerin huzuruyla ilgilenmelerine kadar genişlemektedir (Glanz, 1994; Harvey, 1994).

Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemi, öğretmenlerin sadece sınıfta ders anlatmakla kalmayıp, aynı zamanda yönetim ve idare görevlerini de yerine getirmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle, okullarda müdür yardımcıları gibi yönetim kademesinde yer alan öğretmenlerin sayısı giderek artmaktadır ve okul müdür yardımcıları, yöneticilik pozisyonunda kilit bir role sahiptir. Ancak, bazı müdür yardımcıları, kariyerlerinde yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri

dönmeyi tercih etmektedir. Bu araştırmada müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılımlarının nedenleri incelenmiştir. Bu amaçla, müdür yardımcılarının okul yöneticiliğini bırakmasına neden olan problemleri iyi bir şekilde anlayabilmek için yöneticilerin çalıştıkları okullarda karşılaştıkları bireysel ve örgütsel problemlere odaklanılmıştır (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019; Özer, 2019; Uçak, 2013; Ünal, 2019).

Özellikle bu problemlerin duygularda nasıl anlamlandırıldığı yani hangi duygu durumlarına sebep olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, müdür yardımcıları hangi problemlerden dolayı okul yöneticiliğinden ayrılmaktadır, yöneticilikten ayrılımlarına sebep olan bu problemler nedeniyle hangi duygu durumlarını deneyimlemektedirler sorularına cevap aranmaktadır. Benzer problemleri ve duygu durumlarını yaşayan müdür yardımcıları görevlerine devam ettikleri düşünüldüğünde, görevden ayrılma durumu sergileyen yöneticilerin, birçok içsel ve dışsal unsurun etkisi altında olduğunu; duyguların bu unsurlardan sadece biri olduğunu söylemek doğru bir yaklaşım olacaktır (Usta ve Akova, 2015). Bununla beraber, müdür yardımcılarının görevden ayrılımlarında baskın ve etkin olan sebepleri ve duygu durumlarını tespit etmenin literatüre fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tespiti yapmak, aynı problemleri ve aynı duygu durumlarını yaşayan ama göreve devam eden müdür yardımcılarının, yöneticilikten ayrılma isteklerine yönelik alınabilecek önlemlerin düşünülmesi açısından önem arz etmektedir. Zira, işten ayrılmayı düşünen çalışanların sorumluluklarını yerine getirme konusundaki zayıflıkları ve buna bağlı olarak hizmet kalitelerindeki düşüşler alınması gereken önlemleri gerekli kılmaktadır (Çakır, 2001; Eren, 2007).

Bu önlemleri alabilmek için öncelikle müdür yardımcılarının okul yöneticiliğinden ayrılımlarına sebep olan nedenlerin iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir, bu amaçla buna yol açan nedenler bu çalışmada ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. İlk olarak ele alınan neden, yöneticilik pozisyonunun getirdiği stres ve baskının müdür yardımcıları üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerdir. Stres ve baskıya sebep olan en önemli nedenlerden biri ise okul müdür yardımcılarının öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler ve velilerle de etkileşim halinde olmasıdır. Diğer stres nedenleri arasında; müdür yardımcılarının okulun bütçesi, öğretim programı ve politikaları gibi konularda da sorumluluklarının olmasıdır. Tüm bu sorumluluklar, okul müdür yardımcılarının sıkı bir programda çalışmasını gerektirmektedir. Bu durum, yöneticilik pozisyonunun getirdiği stres ve baskının artmasına neden olabilmektedir (Bakioğlu, 1994).

Okul müdür yardımclar, yöneticilik pozisyonuna geçmek için çeşitli kriterleri karlamlardr. Ancak, bu kriterler arasında, öğretmenlik deneyimi de bulunmaktadır. Okul müdür yardımclar, öğretmenlik pozisyonuna geri döndüklerinde, öğrencilerle daha fazla etkileşim halinde olurlar ve öğretme ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynayabilirler (Hart, 1993). Bu yüzden, müdür yardımclarnn görevi bırakmalarnn diğer bir nedeni öğretmenlik pozisyonunun getirdiği öğretme ve öğrenme fırsatlarına geri dönmeyi istemeleridir.

Okul müdür yardımclar, yöneticilik pozisyonunda belirli bir programda çalışmak zorunda kalırlar, çalışma saatleri uzundur ve i yükleri de fazladır. Bununla birlikte, öğretmenlik pozisyonu daha esnek bir çalışma saatine sahiptir. Çalışma saatlerindeki bu esneklik sayesinde öğretmenler özel hayatlarına daha fazla zaman ayırmaya fırsat bulurken müdür yardımclar bu imkana sahip değildir (Barnett vd., 2012). Bu sebeple, öğretmenlik pozisyonunun getirdiği esnekliğe sahip olmak istemeleri müdür yardımclarnn görevi bırakmalarnn başka bir nedenidir.

Bahsedilen bu nedenleri daha iyi vurgulayabilmek adına nedenler ayrıntlandırılarak aşağıda maddeler halinde listelenmiştir:

1. Yöneticilik Grevlerindeki Stres: Okul müdür yardımclar, yöneticilik görevleri nedeniyle stresli bir çalışma ortamıyla kar karya kalmaktadırlar. Yöneticilik görevleri, zaman zaman zorlu kararlar almayı, personel yönetimini ve okulun bütçe ve kaynaklarını yönetmeyi gerektirir. Bazı müdür yardımclar, bu stresi azaltmak için yöneticilik görevlerinden ayrılmayı tercih etmektedirler (Glanz, 1994; Harvey, 1994).

2. Yöneticilik Sorumluluklarından Kısmen Kurtulma İhtiyacı: Okul müdür yardımclar, öğretmenlik görevinin yanı sıra, yönetim ve idari ilerle de ilgilenmek zorundadırlar. Bu sorumluluklar, öğretmenlik görevlerinin yanı sıra fazladan çalışma ve zaman gerektirmektedir. Bazı müdür yardımclar, bu ek sorumluluklardan kurtulmak ve sadece öğretmenlik görevlerine odaklanmak için yöneticilik görevlerinden ayrılmayı tercih etmektedirler (Bakiolu, 1994).

3. Öğrencilerle Daha Fazla İlgilenme İhtiyacı: Okul müdür yardımclar, yöneticilik görevleri nedeniyle genellikle öğrencilerle doğrudan ilgilenme fırsat bulamamaktadır. Bu

nedenle, bazı müdür yardımcıları öğretmenliğe geri dönerek, öğrencilerle daha fazla zaman geçirmek ve onlara daha iyi rehberlik etmek istemektedirler (Hart, 1993).

4. Daha Fazla Zaman ve Özgürlük: Okul müdür yardımcıları, yöneticilik görevleri nedeniyle işlerine öğretmenlerden daha fazla zaman ayırmak zorunda kalırlar. Öğretmenliğe geri dönerek, daha fazla zaman ve özgürlük elde edebilirler. Bu zamanı, özel hayatları için harcayarak şahsi işlerini daha rahat yürütülebilirler ve aynı zamanda kendilerini geliştirmek için kullanabilirler (Barnett vd., 2012).

5. Öğretmenlik Mesleğinde Kalıcı Olmak: Bazı müdür yardımcıları, yöneticilik görevlerinin öğretmenlik mesleğinde kalıcı olmalarını engelleyeceğini düşünmektedirler. Bu nedenle, öğretmenliğe geri dönerek, daha kalıcı bir işe sahip olabileceklerine inanmaktadırlar, bu da yöneticilik görevini bırakmalarına neden olmaktadır (Bayrak, 2018).

6. Kariyer Gelişimi İhtiyacı: Bazı müdür yardımcıları, öğretmenlik görevlerinde daha fazla kariyer gelişimi fırsatı olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenlik görevlerinde, öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunarak, yeni öğretim teknikleri geliştirerek, çeşitli projeler üreterek ve mesleki gelişimlerini sürdürerek kariyerlerini ilerletebilirler (Gajda ve Militello, 2008).

Bahsedilen bu nedenlerin müdür yardımcıları için farklı öncelikleri olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, bazı müdür yardımcılarının iş yükünden bunalarak öğretmenliğe geri döndüğü gözlemlenirken bazılarının ise iş yükünü çok görmemekle birlikte öğretmenlik mesleğinin sağladığı tatmin duygusundan uzak kaldıkları için öğretmenliğe geri döndükleri görülmüş, başka bir grup ise müdür yardımcılığı görevini yürütürken en çok ihtiyaç duydukları şeyin öğretmenlik mesleğinin esnekliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Okulların yönetiminde önemli bir rol oynayan okul müdür yardımcılarının yöneticilik görevlerinden ayrılarak öğretmenliğe geri dönmeyi tercih etmeleri, okul yönetiminde kaynakların etkin kullanımı, personel yönetimi ve öğrenci başarısının artırılması açısından da önemli bir sorun teşkil etmektedir. Okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönme nedenleri üzerine yapılan çalışmalar gün geçtikçe ilgi çekmesine rağmen literatürde bu konuda yapılan yeterli araştırma bulunmamaktadır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel problemini “Okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönme nedenleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenleri nelerdir?
2. Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakma nedenleri nelerdir?
3. Öğretmenliğe geri dönmenin sağladığı avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?
4. Öğretmenliğe geri dönme sonrası karşılaşılan sorunları aşmaya yönelik öneriler nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdür yardımcılarının öğretmenliğe geri dönmeye karar vermelerinin nedenleri ve bu kararlarının ortaya çıkardığı avantaj ile dezavantajlarını incelemektir. Bu çalışma alanının ilgi çekmesinin nedeni, okul müdür yardımcılarının bu kararlarının kariyer planlama süreçlerinde önemli bir yere sahip olmasıdır

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılma nedenlerinin belirlenmesine ve bu nedenlere dayalı olarak öğretmenliğe dönüş sürecinin anlaşılmasına yönelik bilgi ve veri sağlamasıdır. Ayrıca, bu araştırmanın okul müdür yardımcılarının deneyimlerinin ve motivasyonlarının iyileştirilmesine yardımcı olacağı ve okul yönetimi ile öğretmenliğin daha verimli hale getirilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, bu araştırma, okul yönetimi ve öğretmenlik ile ilgili politika ve uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler sunacak ve eğitim sistemine katkıda bulunacaktır.

Okul yöneticiliği pozisyonu, birçok öğretmenin kariyerinde önemli bir basamaktır. Ancak, bu pozisyonda çalışan öğretmenler zamanla öğretmenlik mesleğinin uygulamasından uzaklaşarak, yönetsel görevlerin daha fazla olduğu bir role bürünmektedirler. Bu durumda,

öğretmenlik mesleğine olan yetkinlik zamanla azalabilmektedir ve müdür yardımcısında öğretmenliğe geri dönüş isteği doğabilir. Bu noktada, okul yöneticiliği pozisyonundan öğretmenliğe geri dönüş yapma kararı veren müdür yardımcılarının kararlarını ve bu kararların sebeplerini anlamak oldukça önemlidir.

Bu araştırma, okul yöneticiliği pozisyonundan öğretmenliğe geri dönüş yapan müdür yardımcılarının kararlarını etkileyen faktörleri, bu kararların sonuçlarını ve kararların mesleki ve kişisel gelişime olan etkilerinin belirlenmesini hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda, araştırmanın sonuçları öğretmenlerin kariyer gelişimini destekleme stratejilerini belirlemede ve öğretmenlerin kariyer planlama kararlarında daha bilinçli hareket etmelerine yardımcı olabilir. Araştırma, okul yöneticiliği pozisyonunda çalışan müdür yardımcılarının öğretmenliğe geri döndüğü durumlarda öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarının arttığı görülmüştür, bu nedenle ayrıntıları incelenecek bu geri dönüş nedeninin iyi bir şekilde anlaşılması mesleğe geri dönen öğretmenlerin daha yüksek bir öğretmenlik performansı sergilemelerine yardımcı olması açısından önem arz etmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin kariyer planlama sürecinde daha bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olabileceği ve okul yöneticilerinin bu sürece daha duyarlı bir şekilde yaklaşmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırma, okul müdür yardımcılığı görevinden istifa eden ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Manisa ili Salihli ilçesindeki devlete bağlı okullarda öğretmen olarak görev yapmakta olan 20 öğretmen ile sınırlıdır. Diğer bir sınırlılık, araştırmanın veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formu ile kısıtlı olmasıdır. Yapılan bu araştırmaya katılacak öğretmenlerin müdür yardımcılığı görevinden istifa etmiş olması şartı bu araştırmada yer alacak öğretmenleri sınırlayan bir durumdur.

1. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın konusu doğrultusunda oluşturulan kavramsal çerçeveye yer verilmektedir. Özellikle, okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönme nedenlerinin anlaşılabilmesi için gerekli olan kavramlar ele alınmıştır.

1.1. Yönetim Kavramı

Yönetim, kurumun sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak kurumun amacını gerçekleştirme sanatıdır (Türkmen, 2003). Başaran'a (1996) göre ise yönetim, insanların birlikte yaşamasının ve ortak hedefleri gerçekleştirmesinin gerektirdiği bir olgudur. Günümüzde insanların giderek daha örgütlü bir yaşam sürdürdükleri dikkate alınırsa, başarılı olabilmek için başkaları ile iş birliği yapmak bir gerekliliktir (Türkmen, 2003).

Bununla birlikte, yönetim oldukça kapsamlı bir kavramdır ve bu kavram organizasyondan daha geniştir. Diğer bir bakış açısı ile yönetim istenen hedeflere ulaşmak için insanları bir araya getirme eylemi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, bu kavram bir amaca ulaşmak için bir organizasyonu veya çabayı planlamayı, organize etmeyi, kaynak sağlamayı, yönetmeyi ve kontrol etmeyi içermektedir. Belirli hedefleri gerçekleştirmek için araç ve kaynakların kullanılması yönetim kavramı olarak ifade edilmiştir (Kahraman ve Çelik, 2019).

Yönetim önemli bir kavram olduğu için literatürde çok fazla yer bulmuş ve birçok araştırmacı tarafından çalışılmıştır, o nedenle bu kavramın çeşitli tanımları mevcuttur. Ele aldığımız tanımlara ek olarak, yönetim kavramı ünlü yazarlar tarafından aşağıdaki şekillerde tanımlanmıştır:

1. Yönetim, resmi olarak organize edilmiş bir gruptaki insanlarla ve aracılığıyla işleri halletme sanatıdır (Koontz 1986).
2. Yönetim, işçiyi ve işi yönetmekten daha çok amaçlı bir organdır (Drucker, 2013).
3. Yönetim, kişileri yönlendirme ve onlara esin verme sanatıdır (Mooney & Railey, 1992; akt. Deshmukh, 2019)
4. Yönetim, liderlik ve karar verme sanatı ve bilimidir (Clough, 1971).

5. Yönetim, insanların ve diğer kaynakların kullanımıyla gösterilen hedefleri belirlemek ve uygulamak için gerçekleştirilen planlama, örgütleme, çalıştırma ve kontrolden oluşan ayrı bir süreçtir (Terry, 1962).

Bu yazarlar tarafından yoğun bir şekilde üzerinde durulduğu görülen bu önemli kavramın gerçekleştirmeyi amaçladığı hedefler olduğu açıktır. Bu hedefler aşağıda sıralanmıştır:

1. Kurumu sorunsuz ve etkili bir şekilde yürütme görevine yardımcı olur (Öztürk, 2018).
2. Politikaları, kuralları ve düzenlemeleri çerçeveler (Çelik, 2011).
3. Organizasyonun yapısını belirler (Öz, 2019).
4. Organizasyondaki farklı pozisyonların güç, yetki, işlev ve sorumluluklarını belirler (Bozkurt, 2005).
5. İyi bir profesyonel liderlik ve dinamik denetim sağlar (Mavi ve Özdemir, 2020).
6. Kurumun çeşitli faaliyetlerini koordine eder (Yılmaz, 2013).
7. Deney ve araştırma için elverişli koşullar yaratır (İçöz, 2021).
8. Daha iyi çalışma koşullarını ve insan ilişkilerini sürdürmek için etkili iletişimi amaçlar (Demirpolat, 2016).
9. Kurum içinde ortaya çıkan çeşitli çatışmaları çözer (Açıkgöz, 2022).
10. Kurumun sosyal sorumluluk bilinciyle çalışmasına yardımcı olur ve toplumun sosyoduygusal gelişimini sağlar (Çay, 2019).

1.1.1. Yönetimin Özellikleri

Önceki bölümde yönetim kavramının birçok yazar tarafından tanımları incelenmiş, yönetimin içeriği ve hedeflerinden bahsedilmiştir. Bu başlık altında ise yönetim kavramının özellikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır:

1. **Yönetim bir faaliyettir:** Yönetim, insan ve insan dışı üretim kaynaklarının verimli kullanımı ile ilgili bir faaliyettir (Turhan, 2007).

2. **Yönetim amacı olan bir faaliyettir:** Açıkça tanımlanmış bazı hedeflere ulaşılmasıyla ilgilenir. İmalat işletmelerinin amacı, tüketicileri tatmin edecek ürünleri karlı bir şekilde üretmektir. Yönetim her zaman hedef odaklıdır/yönlendirilir (Gündüz, 2012).

3. **Sosyal bir süreçtir:** Tüm ticari organizasyonlar, erkeklerden oluştukları için sosyal organizasyonlardır. Yönetim onları kontrol etmeli, organize etmeli ve motive etmelidir (Karaboğa, 2007).

4. **Yönetim hem bir bilim hem de bir sanattır:** Teorik bilgi, pratik bilgi ile tamamlanmalı ve mükemmelleştirilmelidir. Her ikisi de yönetim için eşittir. Aynı madalyonun iki yüzüdürler ve her ikisinin de en iyisini elde ederler (Bakioğlu ve Demiral, 2013).

5. **Yönetim, bir grubun çabalarıyla ilişkilidir:** Yönetim iş faaliyetlerini değil insanları yönetmeye odaklıdır. İş faaliyetlerinin grup faaliyetleri olduğu bilinmektedir ve bu faaliyetler çalışanlar tarafından yürütülmektedir. İyi bir yönetim çalışanlara ilham verir ve çalışma isteklerini artırır (Lynch, 2000).

6. **Yönetim işleri sonuca ulaştırmak demektir:** Yöneticinin kendisi sorumlu olduğu işletmenin herhangi bir işini yapmaz. İş insanlar tarafından, insanlarla ve insanlar aracılığıyla halleder. Onun asli görevi, çalışanların teknik, insani ve psikolojik becerilerini gözlemleyerek çalışanları yönlendirmek ve yeteneklerini geliştirmek için motive etmektedir (Okçu, 2011).

7. **Yönetim bütünleştirici bir süreçtir:** Bir anlamda işletmenin operasyonlarını yürütmek için insanları, makineyi ve malzemeyi bütünleştirir. Bu entegrasyon süreci sonuç odaklıdır (Erdoğan, 2017).

8. **Yönetim, kârın maksimize edilmesini amaçlar:** Nihayetinde organizasyonun kârının maksimize edilmesiyle sonuçlanan insan ve insan dışı kaynakların optimum kullanımı anlamına gelir. Örgüt için istenen sonuçların getirilmesi, sahiplerin yönetimden beklentisidir (Konan vd. 2017).

9. **Yönetim bir meslektir:** Günümüzde, yönetim diğer tanınmış meslekler gibi bir meslektir. Yönetim de her meslek gibi belirli ilke ve teorilere dayanmaktadır ve bunların pratikte uygulanması bir zorunluluk haline gelmektedir (Kotaoğlu, 2019).

10. Yönetim evrensel bir faaliyettir: Yönetim, işlerin insanlar aracılığıyla ve insanlarla yapılmasını içerir ve işleri başkalarına yönetim tekniklerini kullanarak ustalıkla yaptırmak demektir. Bu yönetim teknikleri ve araçları evrensel olarak uygulanabilmektedir (Yıldırım, 2013).

1.1.2. Yönetimin Süreçleri

Başaran ve Çinkır'a (2010) göre yönetim, kurumların problemlerin çözüldüğü bir süreçtir. Yönetim süreçleri kurumların hedeflerini gerçekleştirmek için kullanılan yöntemleri ifade eder (Kondakçı ve Zayim, 2013). Kurumlar, hedeflerine ulaşırken karşılaştıkları problemleri aşabilmek için yönetim süreçlerinden yararlanırlar (Aydın, 2014).

Yönetime ilk kez bilimsel olarak yaklaşan bilim insanı Henri Fayol (1841-1925) dur. Fayol yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, emretme, eşgüdümleme ve kontrol olarak beş başlıkta gruplamıştır (Bursalıoğlu 1974). Yönetim bilimcilerinden Luter Gulick ve Lyndall Urwick ise, yönetim süreçlerini planlama, kadrolama, yöneltme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme eylemlerini kapsayan POSDCORB formülü ile açıklamışlardır (Bursalıoğlu 1974). Bu sınıflandırmaların yanı sıra, yönetim süreçleri Gregg (1957) tarafından karar vermek, planlamak, örgütlemek, iletişim kurmak, etkilemek, eşgüdümlemek ve değerlendirmek şeklinde yedi grupta ele alınmıştır. Hicks (1977) ise Gregg'in tanımladığı bu süreçlerin birbirlerini bütünleyen ve birbirlerine bağlı fonksiyonlar olduğunu ifade etmiştir.

Farklı araştırmacıların yaptığı sınıflandırmalardan görüldüğü üzere yönetim kavramının gruplaştırılması kişiden kişiye ve kullanılan tekniklere göre değişebilmektedir. O nedenle, yürütülen çalışmalarda yönetim kavramı kullanılırken öncelikle hangi sınıflandırmanın baz alındığı açıklanmalıdır. Bu çalışmada baz alınan yönetim süreçleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

Karar Verme: Zihinsel bir süreçtir ve kurumda bir işi gerçekleştirmeden önce kararın verilmesi gerekir. Karar vermeden önce örgütsel hiçbir eylem yapılamaz. Yönetimin kalbi karar vermektir (Bursalıoğlu, 1984).

Planlama: Organizasyon hedeflerine ulaşmak için yapılması gereken görevleri seçmeyi, bu görevlerin nasıl yerine getirileceğinin taslağını çıkarmayı, görevlerin ne zaman yapılacağını göstermeyi ne kadar zaman dilimi alacağını öngörmeyi, kimin nelerden sorumlu

olacağını belirlemeyi ve süreçte takip edilmesi gereken politikaları içermektedir (Ertürk, 2001).

Örgütlenme: Örgütlerin etkili olabilmesi için ellerinde bulundurdıkları insan kaynakları, fiziksel etmenler ve işlevlerini koordineli bir biçimde bir araya getirmeleri gerektiği bir süreçtir (Can, 1997).

İletişim: İlişkiler, gruplar arasında ya da toplumsal düzeyde haber, bilgi, duygu, düşünce ve tutumların simgeler sistemi aracılığı ile değiş-tokuş edildiği dinamik bir süreçtir (Elden vd., 2002).

Koordinasyon: Yönetimin değişik kademelerde görev yapan yöneticilerin çabalarını birleştirmek, bunların faaliyetlerini zaman bakımından düzenlemek ve ortak bir amaca ulaşabilmek için yöneticilerin faaliyetlerinin birbirlerini tamamlamalarını sağlaması ve organizasyonda yapılmakta olan tüm faaliyetleri kenetleyerek bütünlemesi eylemine koordinasyon denilmektedir (Özgen, 1989).

Yönetme (yönelme): Örgütün amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesi için iş görene iş verme, rehberlik etmeye yönelme denilmektedir (Akat ve Budak, 1994).

Denetleme: Denetimi, örgütçe benimsenen amaçların ya da üstlenilen görevlerin eksiksiz, verimli ve zamanında gerçekleşip gerçekleşmediğinin hiyerarşi ve yaptırımlı biçimde izlenmesi olarak tanımlanabilir (Fişek 1975).

1.1.3. Yöneticilik

Yönetim, üç boyuttan oluşan teknik, beşerî, kavramsal bir faaliyetler topluluğudur. Fonksiyonel uzmanlık alanı yöneticinin teknik boyutudur. Beşerî boyut ise insan unsuru ile ilgilidir. Yöneticinin organizasyonunun tamamı ise kavramsal boyuttur (Koçel, 1998). Katz'ın (1974) yeterli kuramı yönetici yeterliklerinde oldukça benimsenmiştir. Bir kişi yöneticiliğe seçilirken insansal, kavramsal ve teknik beceri alanlarında yeterliği olup olmadığına bakılmaktadır ve atanacağı göreve göre bu beceri alanlarında yöneticiden istenilen yeterlik seviyesi değişebilmektedir (Sarpkaya, 1997).

Ayrıca, bu üç yeterliğe teknolojik yeterlikler de eklenmiştir. Katz'ın (1974) taksonomisinde teknolojik yeterliklere teknik yeterlikler başlığı altında yer verilmiştir. Bu

nedenle, belirtilen yeterlik alanlarının yanında yöneticilerin teknolojik yeterliliklere de sahip olması gerektiği söylenebilir. Çünkü teknolojinin kullanımı yönetim için günden güne önem kazanmaktadır. Bu teknolojik yeterlilikler daha çok elektronik veri yönetimiyle ilgilidir (Demir, 2018).

Eğitim bilimcilerine göre yönetici, “amaçlanan işlerin yerine getirilmesi için grubunu örgütleyen, çalışanları aynı amaca yöneltip koordine eden, denetleyen ve kısaca sorumluluğu üstlenen kişidir” diye tanımlanmaktadır (Türkmen, 2003)

1.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, genellikle ilk ve orta okulların yanı sıra kolejler ve üniversiteler gibi yüksek öğrenim kurumlarıyla ilişkilendirilen bir kavramdır. Eğitim yönetimi profesyonelleri ayrıca devlet kurumlarında, özel şirketlerde ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda çalışabilmektedir. Eğitim yönetiminde çalışanlar, eğitim sistemini her düzeyde zenginleştirmenin ve geliştirmenin yollarını değerlendirmeye ve geliştirmeye yardımcı olmak için eğitim politikası geliştirebilir, araştırma veya danışmanlık yapabilmektedirler. Bu alandaki uzmanların çoğu en az bir yüksek lisans derecesi almıştır veya lisanslı öğretmen ya da müdürdür (Uçak, 2013).

Kurumların eğitim altyapıları, öğretmenlerin nüfusa kaliteli eğitim hizmetleri sunabilmesi için materyaller ve ekipman gibi kaynakları seferber etmeyi hedefleyen bir amaçla oluşturulmaktadır. Eğitim Bakanlığı’nın idari ve eğitimsel süreçleri uygulaması, izlemesi ve değerlendirmesi açısından bilgiye doğru bir şekilde ve zamanında ulaşması kritik öneme sahiptir (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019).

Eğitim yönetiminin karmaşıklığı, farklı eğitim sistemlerindeki etik, kültür ve çeşitliliklerden dolayı doğmaktadır. Eğitim yönetimin temel hedefi, eğitim kurumlarında verimli öğretmeyi, öğrenmeyi sağlamak ve bu süreci destekleyerek devam ettirmektir. Fakat, bu hedeflerin belirlenme koşulları ve bu hedeflere ulaşma yöntemleri farklı eğitim sistemlerinde önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir (Akcan, 2011). Eğitim yöneticileri, bu hedeflere ulaşmak için yönetim ilkelerinin pratik uygulamalarını kullanırlar. Bir toplumun eğitim hedeflerini siyasi liderler belirlemektedir ve bu eğitim hedeflerine ulaşmak için bir toplumun mevcut kaynaklarını toplamak ve eş güdümlmek önemlidir. Bu nedenle, farklı toplumlar tarafından belirlenen ve eğitim sisteminin her seviyesindeki eğitim yöneticilerinin

ulaşması gereken çeşitli eğitim hedefleri, bir toplum içindeki sosyoekonomik koşullar ve dijital teknolojilerin hızlı gelişimine bağlı olarak gerçekleşen bozulma yüzünden değişkenlik göstermektedir (Sağol, 2013).

Eğitim yönetimi, öğretim, yayın çalışması ve araştırma işlevini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmek için insan ve maddi kaynakları kullanan bir kurumun faaliyetlerinin planlaması, organize edilmesi, yönetilmesi ve kontrol edilmesi süreçlerini içermektedir. Ayrıca, eğitim kurumlarının günlük işleyişine yönelik tüm yönetsel faaliyetler de eğitim yönetimi kapsamındadır. Mevcut eğitim kurumlarının sistemlerinin organizasyonu, yönetimin teori ve pratiği birlikte uygulaması ile gerçekleştirilmektedir ve bu uygulama insanlarla ilgili olduğu için eğitim yönetimi, insanlar içindir denilebilir (Mete ve Uçak, 2014).

Eğitim yönetimi, pedagojik açıdan müfredattaki değişiklikler yoluyla öğretme ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen teknolojik gelişmelerden dolayı küresel ve yerel değişikliklere duyarlı olmalıdır (Kara, 2015). Bir disiplin olan eğitim yönetiminin konusu, teknolojik, sosyal ve kültürel alanlardan ve 21. yüzyılın ilk on yıllarında dünyayı kasıp kavuran ve ileriye dönük yönetim uygulamalarının etkinliğini belirleyecek olan ekonomik değişimlerden kaynaklanan zorluklar karşısında eğitim sisteminin nasıl değiştiğidir. Bu değişimi etkili ve yenilikçi bir şekilde yönetmek, önümüzdeki on yıllarda yerel, bölgesel ve küresel olarak eğitim yönetiminin karşı karşıya olduğu başlıca zorluktur (Lynch, 2000).

Amacı, bir eğitim sisteminin yürümesi için yapıları denetlemek, planlamak, strateji oluşturmak olan eğitim yönetimi profesyonellerin ve maddi kaynakların yardımı ile içinde bulunduğu sistemi yönetmektir. Eğitim yönetimi, yüksek öğretim kurumları, devlet okulları ve özel okullar dahil olmak üzere her türlü kurumu kapsamaktadır (Sağır, 2015).

1.2.1. Eğitim Yönetiminin İlkeleri

Eğitim yönetiminin veya idaresinin temelini oluşturan bir dizi yol gösterici ilke bulunmaktadır. Eğitim uygulamalarını etkili bir şekilde uygulamak isteyen herhangi bir kurum veya kişi, aşağıdaki okul yönetimi ilkelerine bağlı kalmalıdır:

- Okul müdürleri, öğretmenler ve diğer profesyoneller dahil olmak üzere ilgili tüm taraflar arasında eşit görev dağılımı

- Okullar için gelişmiş okul kabul yazılımının kullanımı

- Sorumluluklara göre yetki ataması
- Otoriteye saygı, kurallara ve düzenlemelere bağlı olunması
- Her bireyin tek bir yöneticiden emir alması ve onlara rapor vermesi
- Bireysel çıkarlar yerine daha büyük hedeflere veya kurumsal hedeflere öncelik verilmesi
- Doğru kişileri doğru yerlere koyarak çalışan devrinin azaltılması
- Çalışanları motive etmek için rekabetçi ücret ve yan haklar sunulması
- Dengeli karar verme süreci ve paylaşılan yetkiler olması
- Kaynakların çalışanlara uygun şekilde dağıtılması
- Her çalışana adil ve önyargısız davranılması
- İşyeri inovasyonunu, fikir paylaşımını ve iş birliğinin teşvik edilmesi (Nazaroğlu, 2012; Özel, 2019).

Yukarıda bahsedilen eğitim yönetimi ilkelerinin eğitim sürecine sağladığı birçok fayda bulunmaktadır. Bu faydalar sayesinde eğitim sistemi günden güne gelişmektedir, eğitim sistemlerindeki bu gelişme ülkelere ve insanlara birçok imkân tanımaktadır. Bu nedenlerle, eğitim yönetimi ilkelerinin sağladığı faydalar büyük önem arz etmektedir. Tablo 1.1' de eğitim yönetimi ilkelerinin faydaları ve önemi belirtilmektedir.

Tablo 1.1. Eğitim Yönetimi İlkelerinin Faydaları ve Önemi

İlkeler	Faydalar	Önemi
Hedef Belirleme	Eğitimin amaçlarını ve hedeflerini belirlemek, sürekli olarak izlemek ve gerçekleşme derecesini değerlendirmek.	Hedef belirleme eğitim sürecinin planlanması, yönetimi ve değerlendirilmesi açısından önemlidir.
Verimlilik	Eğitim sürecinin verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamak.	Verimlilik, eğitimin etkililiği ve kalitesinin ölçülmesi için önemlidir.
İş Birliği	Eğitimin yürütülmesinde farklı paydaşlar arasında iş birliği ve koordinasyon sağlamak.	İş birliği, eğitimin etkililiğinin, verimliliğinin ve kalitesinin artmasını sağlar.
Karar Verme	Eğitim yönetimine ilişkin kararların verilmesinde adil, doğru ve etkililik açısından uygun olan yöntemleri kullanmak.	Adil, doğru ve etkililik açısından uygun karar verme eğitimin kalitesini artırır.
İzleme ve Değerlendirme	Eğitim sürecini sürekli olarak izlemek ve değerlendirmek.	İzleme ve değerlendirme, eğitimin etkililiğinin ve kalitesinin ölçülmesi açısından önemlidir.

Kaynak: Nazaroğlu, 2012

Tablo 1.1’ de anlaşıldığı üzere, eğitim yönetimi eğitimin amaçlarını belirleme, verimli ve etkili bir şekilde yürütme, farklı paydaşlar arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlama, adil, doğru ve etkinlik açısından uygun kararlar verme ve sürekli olarak izleme ve değerlendirme gibi işlevleri yerine getirmek üzere tasarlanmıştır. Bu ilkelerin uygulanmasının eğitimin kalitesinin ve etkililiğinin artması konularında rol oynadığı ve ilkelerin bu açıdan da önemli olduğu yine tablodan görülmektedir (Kahraman ve Çelik, 2019). Bu nedenle, eğitim ilkelerinin faydaları ve önemi çalışmanın alt bölümlerinde detaylı bir şekilde incelenmiştir.

1.2.1.1. Eğitim yönetimi ilkelerinin önemi

Herhangi bir kurum veya ülkede eğitim yönetimine duyulan ihtiyacın üç ana nedeni vardır. İster eğitim yönetimi ister başka bir yönetim olsun, en iyi uygulamaların ve faaliyetlerin planlı, organize bir şekilde uygulanması, planlanmamış olanlardan çok daha iyi sonuçlar elde edilmesine kesinlikle yardımcı olmaktadır (Mavi ve Özdemir, 2020).

Eğitim yönetimi ilkelerinin başlıca önemlerinden ilki, kurumlara iyi tasarlanmış bir uygulama planı sunmasıdır. Bu plan, sürece dahil olan her birimin yetki ve sorumluluklarını tanımlamaya, performansı izlemeye ve yaklaşımda gerekli değişiklikleri yapmaya yardımcı olmaktadır. Bu sayede, çalışanların sorumlulukları tanımlandığı için kurumlarda karmaşıklık oluşmaz ve çalışanların performansı izlendiği için kurumdaki verim artmaktadır, aksi bir durumda ise gerekli aksiyonlar alınmaktadır (Turhan, 2007).

Eğitim yönetimine ihtiyaç duyulmasının bir başka nedeni de okulun imajını çevreye olumlu bir şekilde yansıtmak ve bu olumlu etkiyi sürdürmektir (Çelik, 2011). Çünkü, öğrenciler ve idari personel yalnızca iyi bir üne ve siciile sahip okullarda eğitim almak ve çalışmak istemektedirler. Eğitim kurumları küresel olarak çoğalmaktadır, bu nedenle eğitim kurumunun diğer kurumlar arasında öne çıkabilmesi için imajını çevreye olumlu bir şekilde yansıtması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için de eğitim yönetimi ilkelerine bağlı kalması gerekmektedir ve bu durum eğitim yönetimi ilkelerinin okullar için hayati önemi olduğunu göstermektedir (Konan vd., 2017).

Eğitim yönetiminin önemini gösteren üçüncü ana neden ise verimli kaynak kullanımıdır. Buradaki kaynaklardan kasıt hem insan kaynakları hem de maddi kaynaklardır. Bir eğitim kurumunun sorunsuz çalışması için doğru kaynakları doğru yerde tahsis etmek ve bunları tam potansiyeline kadar kullanmak çok önemlidir. Bütün bu nedenlerden dolayı,

eğitim yönetimi ilkeleri kurumlar için gereklidir, bu gerekliliği vurgulamak için yukarıda bahsedilen başlıca önemlerin detayları maddeler olarak aşağıda listelenmiştir (Uçak, 2013).

- Okul etkinlikleri için amaç ve politikaların geliştirilmesi
- Amaç ve amaçlara ulaşmak için tasarlanan gelişim programlarına yön verilmesi
- Okul organizasyonu programlarının planlanması ve uygulanması
- Eğitim süreci için gerekli kaynakları ve malzemeleri temin edilmesi ve yönetilmesi
- Tüm bu işlevlerin gerçekleştirildiği etkinliğin ve verimliliğin değerlendirilmesi
- Personele görev ve sorumlulukların dağıtılması
- Personelin faaliyetlerinin kontrol etmesi
- Tüm olayların aslına uygun kaydının tutulması ve ilgili makamlara rapor gönderilmesi
- Hedefler/hedefler için standart ve normların belirlenmesi
- Eğitim sürecindeki kısıtlamaları/zorlukları belirlemesi (Öztürk, 2018).

1.2.1.2. Eğitim yönetimi ilkelerinin faydaları

Eğitim yönetimi ilkelerinin kurumlara birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydalardan ilki, kurumlara istedikleri sonuçları elde etme, kaynaklar üzerindeki kontrollerini iyi bir şekilde sağlama ve yenilikçi bir kurum yaratma konusunda yardımcı olmaktır (Mete ve Uçak, 2014).

Eğitim yönetimi ilkelerinin başka bir faydası ise insan kaynakları ve maddi kaynaklar üzerinde daha iyi kontrole sahip olmayı sağlamasıdır. Yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre her bir kaynağın seçilmesine, tahsis edilmesine ve izlenmesine izin vererek en iyi şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Etkili kaynak yönetimi ve kullanımı, yalnızca kaçığı önlemekle kalmaz, aynı zamanda yönetimi hedeflerin gerçekleştirileceği tarihe kadar başarılı kılar (Güven, 2010).

Eğitimin sağladığı bu faydalardan anlaşıldığı üzere sistem iyi organize edilir ve kaynaklar verimli bir şekilde kullanılırsa kurumun maliyeti büyük ölçüde azalmaktadır (Nazaroğlu, 2012). Ayrıca, örgüt genelindeki tüm yönlerle ve operasyonlara ilişkin net bir görüşe sahip olmak, olayların tahmin edilmesine ve planlama yapılmasına ve okulda herhangi bir sorun veya kriz yönetiminde yardım için zamanında kararlar alınmasına olanak tanımaktadır (Güven, 2010).

Eğitim yönetimi ilkeleri aynı zamanda, iki kişi veya departman arasındaki çabaların tekrarından ve çatışmalardan kaçınarak, sorumlulukları doğru kişiye doğru bir şekilde dağıtılmasına yardımcı olur. Bu sadece zamandan, çabadan ve paradan tasarruf sağlamakla kalmayarak, aynı zamanda operasyonların kuruluş genelinde sorunsuz çalışmasını sağlayacaktır. Anlaşılır bir şekilde, her faaliyet ve operasyon planlandığı gibi yapıldığında, sonunda daha iyi sonuçlar beklenebilmektedir (Özel, 2019). Bütün bu nedenlerden dolayı, eğitim yönetimi ilkeleri kurumlar için gereklidir, bu gerekliliği vurgulamak için yukarıda bahsedilen başlıca faydaların detayları maddeler olarak aşağıda listelenmiştir (Uçak, 2013).

- Eğitim yönetimi ilkeleri ile eğitim programının tasarımından uygulamaya kadar tüm aşamalarının düzenli ve etkili yürütülmesi (Öz, 2019).
- Eğitim programının içeriğinin ve aşamalarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi (Çay, 2019).
- Kaynakların verimli kullanılması ve eğitim programının verimliliğinin artırılması (Bozkurt, 2005).
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunun ve eğitimin etkililiğinin artırılması (Karaboğa, 2007).
- Eğitim programıyla ilgili tüm taraflar arasında iyi bir iletişimin sağlanması (Bakioğlu ve Demiral, 2013).

1.3. Eğitim Yöneticiliği

Hizmet sektöründe çok önemli bir yere sahip olan insan kaynakları bu bölümde ele alınacaktır. İnsan kaynaklarına eğitim yönetimi çerçevesinde bakılırsa üç başlıca insan gücü kaynağı olduğu görülür, bunlar yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerdir. Eğitim

kurumlarında insan kaynaklarını organize eden kişi eğitim yöneticisidir ve bu kişi eğitim kurumlarında amaçların en iyi şekilde yerine getirilmesi için insan kaynaklarını en verimli şekilde yöneten ve kullanan kişi olarak da tanımlanabilir (Çelik, 2012). Diğer bir tanım da eğitim kurumlarını yürütmekten sorumlu olan kişiye eğitim yöneticisi denmiştir. Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere eğitim yöneticisinin sorumlulukları oldukça fazladır, bu sorumluluklardan en önemlisi eğitim politikalarını doğru yorumlaması ve bu politikaların iyi şekilde hayata geçirilmesidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bir eğitim yönetimi kariyeri ile ilgilenenlerin muhtemelen bir yüksek lisans veya doktora derecesi programını tamamlamaları gerekmektedir. Bu programlardan bazıları özel olarak halk eğitimi öğretmenleri ve yöneticilerine yöneliktir; ancak, bazı eğitim yönetimi programlarına kaydolmak için bir öğretmen eğitimi programını tamamlamak şart değildir. Ayrıca, yükseköğretimdeki kariyerlere hazırlanmaya odaklanan eğitim yönetimi programları da bulabilmek mümkündür. Yüksek lisans programları, bir tez projesinin ve stajın tamamlanmasını gerektirmektedir. Doktora programları genellikle orijinal araştırmaya dayalı bir tez gerektirmektedir (Kahraman ve Çelik, 2019).

1.3.1. Eğitim Yöneticiliği Türleri

Eğitim yönetimi; merkezi ve merkezi olmayan eğitim yönetimi, dış ve iç eğitim yönetimi, otokratik ve demokratik eğitim yönetimi şeklinde üç başlık altında incelenmektedir. Farklı eğitim yönetimlerinde görev alan eğitim yöneticilerinin sorumlulukları ve izledikleri yollar birbirinden farklıdır, bu nedenle eğitim yöneticiliği de tek tür değildir ve kullanılan eğitim yöntemine göre değişmektedir. Bu eğitim yöneticiliği türlerini daha iyi anlayabilmek için her bir yöneticilik türü bu bölümde ele alınmıştır.

İlk olarak merkezi eğitim yöneticiliği ele alındığında, bu yöneticilik türünde eğitim yönetiminin tüm yetki ve sorumluluklarının tek elde toplandığını gözlemlenebilir. Ek olarak, tüm kararlar en üst düzeyde alınır ve daha sonra uygulama için alt düzeylere aktarılır. Buna karşılık, merkezi olmayan bir eğitim yönetimi projesinde, yetki tüm yönetim seviyelerine veya okul yöneticilerine devredilir. Merkezi ve merkezi olmayan eğitim yönetimi, üst düzey önemli politika kararları alırken, orta ve alt düzeyler diğer gerekli kararları verir (Turhan, 2007).

Diğer bir yöneticilik türü olan dış eğitim yöneticiliğinde, dış unsurların ve faktörlerin eğitim programlarının sorunsuz yönetimi için gerekli olan destek ve fırsatları sağladığı bir yöneticilik türüdür. Bu yöneticilik türünde harici varlıklar, yönetime dolaylı bir şekilde dahil olmaktadır (Öztürk, 2018). İç eğitim yöneticiliğinde ise yönetici yalnızca her bir eğitim programının yönetimine aktif ve dahili olarak dahil olan bireylerin de olduğu bir kurumda çalışmaktadır. Bu kişiler, planlamadan organize etmeye, koordinasyona, denetlemeye, kontrol etmeye, yönetmeye ve değerlendirmeye kadar her şeyden sorumludurlar (Konan vd. 2017).

Otokratik eğitim yöneticisinin sorumluluk alanları merkezi eğitim yöneticisine benzemektedir. Çünkü, bu yöneticilik türünde otorite ve kontrol tek bir kişinin, grubun veya kurumun elinde toplanmaktadır. Bu yöneticilik türü otoriter veya üniter devletlerde daha yaygındır. Demokratik eğitim yöneticiliği, otokratik eğitim yöneticiliği tam aksi özelliklere sahiptir, çünkü otokratik eğitim yöneticiliğinde tüm sorumluluklar yöneticide toplanırken demokratik eğitim yöneticiliğinde yönetim seviyeleri arasında güç ve sorumluluklar dağıtılmaktadır (Mavi ve Özdemir, 2020). Bu eğitim yöneticiliği türü günümüzde en popüler olan yöneticilik şeklidir ve eğitim sisteminde olumlu bir değişiklik meydana getirmek için bir gerekliliktir (Çelik, 2011). Çünkü, bu yöneticilik türünde görülen yönetimde farklı kişilerin yer alması ve sorumlulukların paylaşılması durumu farklı bakış açıları sağlar ve yönetim olabileceği en iyi şekilde yürütülür

1.4. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticiliği

Okul, mutlu bir yuva, kutsal bir alan, bir sosyal merkez, toplumun minyatüründe bir devlet şeklinde tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, toplumun bazı hayati ihtiyaçlarını karşılamak için insanlar tarafından kasıtlı olarak kurulan resmî kurumlardan biridir. Okul organizasyonu, eğitim hedeflerine ulaşmak için tüm okul sistemlerini kurmaktadır ve eğitim programlarının pratik uygulamasıyla ilgilenir. Buradan çıkışla okul, istenen eğitim hedeflerine ulaşılması için tüm okul unsurlarını, programlarını ve politikalarını düzenleme sanatı anlamına gelir (Uçak, 2013).

Joshi'ye (2004) göre ise “okul tuğla ve harçtan oluşan bir bina değildir. İki ruhun buluşma yeridir- öğretmen ve öğretilen”. Başka bir açı ile okul ruhsal gelişimin gerçekleştiği yerdir. Ottaway (1993), okulu, gençlerin özel öğretimi için topluma hizmet eden sosyal bir icat olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. John Dewey'e (1986) göre okul, çocukların

arzu edilen bir çizgide gelişmesini sağlamak amacıyla belirli bir yaşam kalitesinin ve belirli etkinlik ve meslek türlerinin sağlandığı özel bir ortamdır.

Eğitim kurumlarında eğitim yönetiminin uygulanmasına okul yönetimi denir. Okul yönetimi, daha basit bir ifade ile, istenen eğitim politikaları doğrultusunda bir okulun işlerini yönetmek anlamına gelmektedir. Ayrıca, okulun tüm yönlerini (politikalar, malzeme ve insan kaynakları, programlar, etkinlikler, donanımlar vb.) dikkate alır ve bunları verimli bir bütün halinde bütünleştirir (Mete ve Uçak, 2014). Gajre ve Balakrishna (2008), doğru bir okul yönetimi sayesinde bir ulusun ilerlemesine yasama organında, mahkemede, ya da fabrikalarda değil okullarda karar verilebildiğini ifade etmişlerdir. Bir ulusun geleceğini etkileyecek kadar büyük farklılıklara yol açan okul yönetiminin önemli amaç ve hedeflerinin olması bir gerekliliktir, bu amaç ve hedefler aşağıda sıralanmıştır (Sağır, 2015).

- Temel değerleri yansıtmak ve korumak
- Eğitim geleceklerini gerçekleştirmek
- Toplumsal değişimi yönetmek
- Deneyimden yararlanmak
- Modernizasyonu gerçekleştirmek
- Bilimi yaymak
- Teknolojiyi benimsemek
- Ulusal Bütünleşmeyi gerçekleştirmek
- Okulun organizasyonunu öğrencilere fayda sağlayacak şekilde geliştirmek
- Güçlerini eğitmek
- Tutumlarını genişletmek
- Zekasını geliştirmek
- Estetik güçlerini geliştirmek
- Fiziksel gelişimi ile kişiliğini oluşturmak ve ona sağlık gücü vermek
- Görevlerini yerine getirmeye her zaman hazır olmasını sağlamak

Okul yöneticiliği kapsamında ortaya çıkan asli görev, eğitim kurumlarının öğretimi en etkili şekilde uygulayabilmesi için izlediği politikaları en iyi biçimde yürütebilmek ve geliştirebilmektir (İlgar, 1996). Eğitim sistemi, ülkelerin gelişimine doğrudan etki eden önemli bir alandır. Bu alandaki hizmetlerin kalitesi, ülkelerin rekabet gücünü ve vatandaşlarının yaşam kalitesini etkiler (OECD, 2019). Bu nedenle, eğitim sistemi ve özellikle de okul yöneticiliği, sadece öğrencilerin başarısı açısından değil, aynı zamanda toplumun genel refahı açısından da büyük öneme sahiptir. Okul yöneticileri, okulların günlük işleyişinden sorumlu olup, okulun vizyonunu, misyonunu ve hedeflerini belirleyerek, öğrenci başarısını artırmak için çaba gösterirler.

1.4.1. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticiliğinin Özellikleri

Okul yönetimi, eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır, okulların düzenli ve verimli bir şekilde yönetilmesini sağlamaktadır ve yönetim kadrosu okul yöneticileri ile okul personelinin oluşmaktadır. Okul yönetiminin özellikleri, okulların yönetiminde başarılı olmak için gerekli olan nitelikleri kapsamaktadır.

Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken özellikler arasında liderlik vasfı bulunmaktadır. Liderlik becerileri, bir kişinin diğerlerini yönetme, etkileme ve motive etme yeteneği olarak tanımlanabilir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul personeli ile etkili bir şekilde iletişim kurabilmeli, hedefler belirleyebilmeli ve yönetim sürecinde doğru kararlar verebilmelidir. Ayrıca, okul yöneticileri, iş birliği yapabilme yeteneğine sahip olmalıdırlar. İş birliği yapabilme yeteneği, diğerleriyle çalışma, ortak hedefler belirleme ve takım çalışması yapma yeteneğidir. Okul yöneticileri, okul personeli ile iş birliği yaparak, okulun eğitim kalitesini artırmak için birlikte çalışabilirler.

1.4.2. Okul Yönetiminin İlkeleri

Okul yönetiminin önceki bölümde ele alınan özelliklerine ek olarak aynı zamanda ilkeleri de bulunmaktadır. Okullar yönetilirken bu ilkelere bağlı kalınırsa eğitimin kalitesinin çok daha iyi bir seviyeye geldiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, eğitim kalitesinde meydana gelen bu iyileşme sayesinde çok daha nitelikli bireyler topluma kazandırılmaktadır ve böylece toplum daha demokratik bir hale gelmektedir (Lynch, 2000). Okul yönetiminin ilkeleri şu şekilde belirlenmiş ve bu ilkeler ilerideki alt bölümlerde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

- Demokratik Eğitim Felsefesi
- Özgürlük
- Öğrenci Merkezli
- Esnek, Kabul Edilebilir ve Kararlı

1.4.2.1. Demokratik eğitim felsefesi

Demokratik bir eğitim kurumunda yönetici, bir arkadaş ve bir rehberdir. Meslektaşlarına danışır, fikirlerine saygı duyar, personel toplantılarında onlarla görüşür, toplantılarda ve kulüplerde gayri resmi olarak onlarla görüşür (Özel, 2019). Her bireyin değerini bilir, çoğundaki potansiyeli keşfeder ve ihtiyacına göre ona yardım ve rehberlik yapar. Böylece yönetim, müdür, öğretmenler ve öğrencilerin ortak gösterisi haline gelir (Lynch, 2000).

1.4.2.2. Özgürlük

Herkese, güçlerini ve yeteneklerini kullanmaları için yeterli özgürlük verilmelidir. Demokrasinin önemli bir gereği olan eleştirel düşünme gücü, ancak özgürlük ortamında bireyler tarafından geliştirilebilir (Kara, 2015). Öğrencilere ayrıca yeteneklerinin tam boyutuna ulaşmaları için yeterli özgürlük tanınmalıdır (Akcan, 2011).

1.4.2.3. Öğrenci merkezlik

Eğitim yönetiminin tamamı büyük ölçüde öğrenci merkezli olmalıdır. Eğitim çabalarının tüm amacı, öğrencilerin refahıdır. Öğrencilerin sağlıklı gelişimi için yeterli olanaklar sağlanmalıdır. Okulda ne yapılıyorsa öğrenciler tarafından ve öğrenciler için yapılmalıdır (Sağol, 2013).

1.4.2.4. Esnek, kabul edilebilir ve kararlı

Eğitim yönetimi, iyiye sınıksız sarılmalı, değişmeyi gerektireni değiştirmeli ve dahil olan tüm kişiliklerdeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak verimli olmalıdır. Demokrasi ancak çoğunluğa demokratik yaşam biçimini öğretecek eğitim kurumlarıyla

gerçekleştirilebilir. Eğitim kurumlarında adalet, özgürlük ve iş birliği ortamı hakim olmalıdır, böylece iyi bir liderlik ve takipçilik eğitimi verilebilir (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019).

Okul yöneticiliği görevinde hiyerarşik sırada ilk olarak okul müdürleri ardından müdür yardımcıları, zümre başkanları ve koordinatör gelmektedir (Erdoğan, 2000). Okul yöneticilerinin esas vazifesi okul için amaçlanan hedeflere ulaşmak için okulun kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaktır (Taymaz, 1986). Okul müdürü ve müdür yardımcısının görevi okul yöneticisi olmakla birlikte unvanları öğretmen olarak kalır çünkü 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda bir öğretmen için yöneticilik ikinci vazife olarak belirtilmiştir (Demirpolat, 2016).

1.4.3. Okul Yöneticilerinin Görevleri ve Yeterliği

Okul yöneticilerinin öğretim etkinliklerini yürütmek, eşgüdümü sağlamak, diğer paydaşlarla iletişimi sağlamak, mali yönetim gibi birçok konuda görevleri bulunmaktadır. Bunlar dışında, okul yöneticileri, personel yönetimi yanında eğitimin bilimsel tutarlılığından da sorumludur. Eğitim bürokrasisi ve okulun destek öğeleriyle iş birliği yapma ve yenilikleri uygulama görevleri de bulunmaktadır (Friedman, 2002).

Kişinin bir davranışı gerçekleştirecek bilgisinin ve yeteneğinin olmasına yeterlik denir ve yeterliği ölçen öğeler bilgi ve yetenektir. Bilgi, insanın karşısına çıkan durumları incelemek, kavramak, durum karşısında gerek olan davranışları yapmak adına sahip olduğu düşüncelerdir. Yetenek ise, kolaylıkla ve ustalıkla bir davranışın, gerekli yöntem ve nitelik ile gerçekleştirilmesidir.

Okul yöneticisinin yeterliği için kullanılan model üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan ilki üç yeterlik alanına sahiptir ve bu alanlar yönetimde insan ilişkileri, yönetim kavramı ve kuramları ile yönetim teknolojisi. Modelin ikinci boyutu yeterlik konusudur ve bu boyutu oluşturan konularda eğitim yöneticinin yeterlik derecesinin artması ile yönetimde uzmanlaşma da sağlanır. Üçüncü boyut olan yönetim kavramları ve kuramları tüm yeterliğin yüzde beşini ölçmektedir (Başaran, 1996).

1.4.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Seçme Nedenleri

Eğitim sektöründe okul yöneticiliği prestijli bir pozisyonudur ve öğretmenler arasında yükselme kariyeri olarak görülebilmektedir. Bu yüzden, okul yöneticiliğini seçmek isteyen

öğretmenlerin sayısı son yıllarda giderek artmaktadır. Bu ilgi, öğretmenlerin daha yüksek bir yönetim seviyesine geçmek ve öğretim mesleğinde farklı bir rol üstlenmek istemelerinden kaynaklanmaktadır (Gürsoy ve Yılmaz, 2020). Okul yöneticiliği, öğretmenler tarafından liderlik becerilerini geliştirme, öğrencilere daha fazla etki etme fırsatı bulma, okulun daha iyi bir yer haline getirilmesine katkıda bulunma, kişisel ve profesyonel gelişim, yönetim ve organizasyon becerilerinin geliştirilmesi gibi nedenlerle tercih edilmektedir (Şahin, 2020).

Bir öğretmenin okul yöneticisi olma nedenleri arasında en yaygın olanı, kariyer ilerlemesidir. Bir öğretmenin okul yöneticisi olarak atanması, daha yüksek bir yönetim seviyesine geçmesine ve daha büyük bir sorumluluk üstlenmesine olanak tanır. Bu, öğretmenin kariyerinde önemli bir ilerleme sağlamak ve genellikle daha yüksek bir maaş ile ödüllendirilmektedir (Şahin, 2020). Maaş artışı da öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenleri arasındadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerden daha yüksek bir maaş alırlar ve bu nedenle, öğretmenlerin okul yöneticisi pozisyonunu seçmelerinde önemli bir faktördür (Yılmaz ve Toker, 2020).

Bir öğretmenin okul yöneticiliği pozisyonuna yükselmek istemesinin başlıca nedenlerinden birinin de liderlik becerilerini geliştirme arzusu olduğu gözlemlenmiştir. Okul yöneticileri, okulun yönetiminden sorumludur ve bu nedenle liderlik becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Avcı ve Turgut, 2020). Bu beceriler, öğretmenlerin kendi sınıflarında liderlik yapmalarına da yardımcı olmaktadır. Okul yöneticiliği aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla etki etme fırsatı bulmalarına da olanak tanımaktadır. Öğretmenler, okul yöneticisi olarak daha geniş bir perspektiften öğrencileri gözlemleyebilir ve daha fazla öğrenciye ulaşma fırsatı elde edebilirler (Taşçı ve Balıkcı, 2021).

Okul yöneticiliği pozisyonuna yükselmek istemelerinin bir diğer nedeni, okulun daha iyi bir yer haline getirilmesine katkıda bulunma arzusudur (Demir, 2021). Okul yöneticileri, okulun misyonunu ile vizyonunu belirler ve bu hedeflere ulaşmak için çalışmaktadır. Okul yöneticiliği pozisyonu, öğretmenlerin bu hedeflere ulaşmak için daha büyük bir rol oynamalarına olanak tanımaktadır (Öztürk ve Yıldız, 2020).

Kişisel ve profesyonel gelişim, öğretmenlerin okul yöneticiliği pozisyonuna yükselmesinde önemli bir faktördür. Okul yöneticisi olarak çalışmak, öğretmenlere farklı bir kariyer yolu sunar ve bu nedenle kişisel ve profesyonel gelişim için bir fırsat olarak

görülebilmektedir. Böylece, okul yöneticiliği pozisyonunda çalışmak, öğretmenlerin yönetim ve organizasyon becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Demir, 2021).

Bir öğretmenin okul yöneticiliği pozisyonunu seçmesinin temel nedenleri arasında kariyer ilerlemesi, maaş artışı ve daha geniş bir etki alanına sahip olmak yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin okul yöneticiliğine olan ilgileri, öğrenci başarısını artırmak ve okulun genel performansını iyileştirmek gibi hedefleri de içerebilmektedir (Öztürk ve Yıldız, 2020). Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla yardımcı olmak ve okulda daha büyük bir fark yaratmak isteyen motivasyonlarını da içermektedir (Kaymaz ve Korkmaz, 2021). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenleri arasında, farklı bir deneyim yaşama isteği de yer alabilmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde belirli bir süre çalıştıktan sonra, farklı bir rol üstlenmek ve daha geniş bir perspektif kazanmak isteyebilirler. Okul yöneticiliği, öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerini genişletmelerine ve farklı bir bakış açısı kazanmalarına olanak tanımaktadır (Gürsoy ve Yılmaz, 2020; Kaya, 2021).

Öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenleri arasında, okulun daha iyi bir yönetime sahip olma arzusu da yer alabilmektedir. Okul yöneticileri, okulun tüm birimleri arasında koordinasyonu sağlamak ve okulun hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmak zorundadırlar. Bir öğretmenin okul yöneticisi olma nedenleri arasında, okulun daha etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olma ve öğrencilerin eğitim kalitesini artırmaya yönelik bir katkı sağlama arzusu da yer alabilmektedir (Yılmaz ve Toker, 2020).

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenleri oldukça çeşitlidir ve her bir öğretmenin motivasyonu farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul yöneticisi olarak atanması, kariyer ilerlemesi, maaş artışı, daha geniş bir etki alanına sahip olma arzusu, farklı bir deneyim yaşama isteği ve okulun daha iyi bir yönetimine katkı sağlama arzusu gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Okul yöneticiliği pozisyonu, öğretmenlerin öğretim mesleğinde yeni bir seviyeye geçmelerine ve okulun genel performansını iyileştirmelerine olanak tanımaktadır (Kaya, 2021).

1.4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Algısı

Okul yöneticilerinin liderlik becerileri, öğrencilerin başarısı ve öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu gibi birçok alanda önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, okul

yöneticilerinin liderlik becerileri, yönetim tarzları ve karar verme süreçleri öğretmenlerin algılarına bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin yöneticilik algısı, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek için önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, 2015).

Öğretmenlerin yöneticilik algısı, okul yöneticilerinin liderlik becerileri, yönetim tarzları, karar verme süreçleri ve diğer yönetsel davranışları hakkında öğretmenlerin düşüncelerini yansıtmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilik algısının, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve okul kültürüne katkısı açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yöneticilik algısını etkileyen faktörler arasında okul yöneticilerinin liderlik tarzı, iletişim becerileri, adalet algısı, öğrenci odaklılık, iş birliği ve takım çalışması, yönetim stratejileri ve karar verme süreçleri yer almaktadır (Arslan, 2017). Öğretmenler, yöneticilerin liderlik becerilerini, yönetim tarzlarını, iletişim becerilerini ve karar verme süreçlerini gözlemleyerek, yöneticilik algılarını oluştururlar (Yalçın, 2019).

Araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilik algısının, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin liderlik becerilerini ve yönetim tarzlarını olumlu değerlendirdiklerinde, iş tatminleri ve motivasyonları artmaktadır (Demir, 2014). Ayrıca, öğretmenler, yöneticilerinin adalet algısının yüksek olması ve öğrenci odaklı bir yaklaşım sergilemesi durumunda daha fazla iş tatmini ve motivasyon yaşadıklarını ifade etmektedirler (Tümekaya ve Oğuz, 2016).

Öğretmenlerin yöneticilik algısı ayrıca, okul kültürüne ve öğrenci başarısına da etki eder. Öğretmenler, yöneticilerinin yönetim stratejileri ve takım çalışması becerileri sayesinde daha verimli bir çalışma ortamı yaratılması ve öğrencilerin başarısının artırılması beklentisindedirler. Ayrıca, öğretmenler, yöneticilerinin karar verme süreçlerinde iş birliği ve katılımcılığı öne çıkarması gerektiğini düşünmektedirler (Aydın, 2014).

Öğretmenlerin yöneticilik algısı, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik becerilerini ve yönetim tarzlarını olumlu değerlendirdikleri durumlarda iş tatminleri ve motivasyonları artmaktadır (Akın, 2018). Öğretmenler, yöneticilerinin adalet algısı, öğrenci odaklılık, iş birliği ve takım çalışması,

yönetim stratejileri ve karar verme süreçleri gibi faktörlere göre yöneticilik algılarını oluşturmaktadırlar. Okul yöneticileri, öğretmenlerin beklentilerine uygun liderlik becerileri ve yönetim tarzları geliştirerek, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu gibi birçok alanda olumlu bir etki oluşturmaktadır (Şenol ve Demir, 2015).

1.4.6. Okul Yöneticiliği Görevlerinin Öğretmenler Tarafından Tanımlanması

Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının verimli bir şekilde yönetilmesinde ve öğrencilerin eğitim hayatlarına olumlu bir katkı sunulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik, planlama, örgütleme, personel yönetimi ve kaynak yönetimi gibi birçok görevi yürüttüğünü göstermektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Ancak, okul yöneticilerinin yürüttüğü bu görevlerin öğretmenler tarafından ne kadar anlaşıldığı konusu pek fazla ele alınmamıştır ve bu rolün ne kadarının öğretmenler tarafından tanındığı, okul yöneticilerinin yürüttüğü görevlerin öğretmenler tarafından ne şekilde algılandığı konuları halen araştırılmaya devam edilmektedir.

Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki ilişki, eğitim kurumlarının başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretim programlarını belirleme, öğrencilerin eğitimine katkıda bulunma, öğrenci davranışlarını kontrol etme, ailelerle iletişim kurma ve okulun yönetiminde etkili olma gibi görevleri yürüttüğüne inanmaktadır (Çokluk vd., 2014). Ancak, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında anlayış eksikliği yaşanabilmektedir ve bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

1.5. Okul Müdür Yardımcısı Olmak

Günümüzde, eğitim sistemindeki değişim ve gelişmelerle birlikte okul yönetimi ve yöneticilik anlayışı da önemli bir dönüşüm geçirmektedir. Okulların başarılı bir şekilde yönetilebilmesi için öncelikle etkili bir liderlik anlayışına sahip okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Liderlik anlayışına sahip okul yöneticilerinin, öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu, okul kültürü ve etkili iletişim gibi birçok farklı faktörü yönetebilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktada, okul müdür yardımcıları da okul yönetiminde önemli bir rol oynamaktadır (Acar, 2013).

Ülkemizde müdür yardımcıları öğretmenler arasından seçilir, bu uygulamanın nedeni “meslekte aslolan öğretmenliktir” düşüncesinin olduğu belirtilmiştir (Cemaloğlu, 2005). Müdür yardımcısı olarak görev yapmak için önceden öğretmen olarak atanmak temel şarttır. Başarılı olan öğretmenlerden seçilen müdür yardımcısını yetiştirmek adına hizmet içi programlar yürütülmektedir, bu programlar okul yöneticilerinin geliştirilmesi için en çok kullanılan yöntemlerdir. Gelişmekte olan ülkelerde ise müdür yardımcısı olunması için yetiştirme eğitimleri alınmaktadır (Karip ve Köksal, 1999).

1.5.1. Okul Müdür Yardımcısının Görevleri

Okul müdür yardımcıları, okul yönetimi için önemli bir rol oynarlar ve birçok farklı görevi yerine getirirler. Bu görevler, 27.08.2003 tarihli İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde Madde 62’de şu şekilde açıklanmıştır: “İlköğretim kurumlarında çalışmakta olan müdür yardımcılarının görevleri; müdür yardımcıları ders okutma ve okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, yatılılık, bursluluk, beslenme, bakım, güvenlik, nöbet, temizlik, koruma, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yaparlar. Müdür yardımcıları görevlerin okulun hedeflerine uygun olarak şekilde yapılmasından müdüre karşı sorumludurlar. Müdür yardımcıları, görev tanımındaki diğer görevleri de yaparlar” (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003).

Yönetmelikte belirtilen bu görev tanımı açılacak olursa, müdür yardımcılarının görevleri arasında öğretmenleri desteklemek, öğrencilerle ilgilenmek, okul kaynaklarını yönetmek ve okul programlarını planlamak yer alır. Ayrıca, okul müdür yardımcıları, okulun günlük işleyişini izlemek, okul politikalarını uygulamak ve okul topluluğu ile iletişim kurmak gibi görevleri de yerine getirirler.

Müdür yardımcılarının diğer bir görevi ise öğretmenleri desteklemektir. Bu, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere daha iyi bir eğitim vermesine yardımcı olmak için yapılır. Okul müdür yardımcıları, öğretmenlerin eğitim materyalleri, sınıf düzeni ve disiplin konularında yardımcı olabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesini izlemelerine ve gelişmelerini desteklemelerine yardımcı olabilirler (Tekbıyık, 2017).

Öğrencilerle ilgilenmek, öğrencilerin güvenliğini, sağlığını ve refahını sağlamak okul müdür yardımcısının görevlerinden bir diğeridir. Bunun için, öğrencilerin ihtiyaçlarını

belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılamak adına okul kaynaklarını kullanabilirler. Ayrıca, okul müdür yardımcıları, öğrencilerin disiplin sorunları veya sosyal sorunlar yaşamaları durumunda öğretmenler ve aileler ile çalışarak çözümler üretebilirler (Fenwick, 2000).

Okul müdür yardımcıları, okulun finansal kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için okul kaynaklarını yönetmek ile de görevlidirler. Okulun finansal kaynaklarını yönetme görevi; okul bütçesinin hazırlanmasını, okulun fiziksel kaynaklarının yönetilmesini ve okulun diğer kaynaklarının korunmasını içermektedir. Okul müdür yardımcılarının bu görevi doğru bir şekilde yerine getirmeleri çalıştıkları kurum açısından çok önemlidir çünkü kaynakların doğru ve yerinde kullanılması kurum için hayati bir öneme sahiptir.

Müdür yardımcılarının başka bir görevi de okul programlarını planlamaktır. Bu görevin yürütülmesinin nedeni ise öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve okul hedeflerine ulaşmaktır. Ayrıca, okul müdür yardımcıları, okulun eğitim programlarını sosyal etkinliklerini ve diğer okul etkinliklerini planlamak için çalışırlar. Bu görev kapsamında müdür yardımcıları okulun bütün paydaşları ile iş birliği içinde olmalıdır, bunun sonucunda kurumda örgütsel kültür bilinci sağlanmış olmaktadır (Tekbıyık, 2017).

1.5.2. Okul Müdür Yardımcı Olarak Çalışırken Öğretmenliğe Geri Dönüş Yapılmasının Nedenleri

Öğretmenler, okul yöneticiliği rolüne müdür yardımcısı göreviyle başlayıp oldukça çok olan sorumlulukları nedeniyle özel ve iş hayatlarını dengelemekte zorlanmaktadır (Fields ve Egley, 2005). Öğretmen rolünden müdür yardımcılığı rolüne geçilmesi okulda birçok çatışmanın yaşanmasına neden olabilmektedir çünkü müdür yardımcıları, asli görevleri olan öğretmenliği yaparken yalnızca öğrenciler ile ilgilenirken müdür yardımcılığı görevini yürütürken sonra personel, veliler ve tüm okul paydaşları ile de ilgilenmek zorunda kalmaktadırlar.

Okul müdür yardımcılarının sorumluluklarının ve üzerindeki baskıların fazla olması müdür yardımcılığı görevini yerine getirmelerini zorlaştıran başka bir nedendir (Collinson ve Cook, 2007). Bu sorunların yanı sıra müdür yardımcıları ayrıca maaşlarının azlığı, artan sorumlulukları, yoğunlaşan iş yükü ve hesap verebilirlik açısından dış baskılarla da karşı karşıya kalmaktadır (Fenwick, 2000; Lacey, 2002). Bu nedenle, müdür yardımcılığı görevi

özellikle günümüzde sadece fiziksel olarak zorlu bir iş değil aynı zamanda psikolojik olarak da yıpratıcı bir iş haline gelmiştir.

Bu bağlamda, müdür yardımcılığından öğretmenliğe geri dönme kararı alanların sayısındaki artışın bu görevin zorluklarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Hacıfazlıoğlu ve Altun, 2017). Bu kararın, öğretmenlik kariyerine geri dönüş yapmak isteyenler için bir seçenek olarak sunulması, müdür yardımcılığı görevinin olumsuz etkilerini azaltabilir ve öğretmenlerin kariyer planlaması yaparken daha bilinçli kararlar vermelerini sağlayabilir.

Müdür yardımcılarının bu sorumlulukları, hızlanarak değişen demografik unsurlar, teknolojideki ilerlemeler, finansal destekteki azalmalar, dönüşen beklentiler nedeniyle gittikçe artmaktadır (Collinson ve Cook, 2007). Bunların haricinde, ücretlerdeki azlık, sorumlulukların artması, iş yükünün yoğunlaşması ve daha çok hesap verme zorundallığına bağlı olarak baskılar müdür yardımcılarının görevlerine olan bağlılıklarını azaltmaktadır. (Fenwick, 2000).

Müdür yardımcısının görevlerinin, müdürlerin iş yükünü hafifletmekten, öğretmenlere yönetsel katkı sağlamaya, öğrencilerin refahıyla alakadar olmaya kadar uzandığını bir önceki bölümde belirtilmiştir. Buna ek olarak, müdür yardımcısının görevlerinin çoğu açık olmamakla birlikte müdür yardımcısının görevleri okullara göre farklılık gösterebilmektedir (Glanz, 1994; Harvey, 1994). Örnek olarak Galler ve İngiltere’de çalışan müdür yardımcıları, sorumluluklarının komik, tuhaf olacak sayılacak kadar imkânsız ve motivasyon düşürücü olduğunu ifade etmişlerdir (Webb ve Vulliamy, 1995). Bazı müdür yardımcıları, burada bahsedilen çok sayıda göreve dair beklentileri karşılayamayacaklarını düşünmekte ve bu onlarda hayal kırıklığı, tükenmişlik ve başarısızlık hislerine neden olmaktadır. Bu nedenle, müdür yardımcıları zaman zaman görevlerinde soğumaktadırlar (Friedman, 2002).

Müdür yardımcılarının görevi bırakmalarının en önemli nedenlerinden biri de ülkemizde okullardaki müdür yardımcılarının görevleriyle alakalı işleri okul müdürünün belirlemesidir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Bu durumda müdür yardımcılarının görevlerinin kurumdan kuruma değişmesine, görevlerini esnetmeye, kötüye kullanıma izin veren, değişik zorluklarda görevler almalarına sebep olmaktadır ve iş tanımlarının belirsiz olmasına neden açmaktadır. Ortaya çıkan bu problem ülkemizde

yürütülen çalışmalarda da ele alınmıştır. Örnek olarak; Köse (2018), çalışmasında müdür yardımcılarının görevleriyle alakalı birçok problemleri olduğunu; Konan vd. (2017), müdür yardımcılarının zaman içinde duygusal davrandığını, iş yükünün fazlaşması gibi olumsuz durumların ortaya çıkabileceğini; Özalp vd. (2016), okul müdürlerinin danışmanlığının müdür yardımcılarının işe yönelik doyumlarında etkili olduğunu; Karahan (2019), devlet okulu müdür yardımcılarının yetkilerini kullanırken problem yaşadıklarını; Günay ve Özbilen (2018), öğretmenlerin birçoğunun müdür yardımcılığına farklı sebeplerden ötürü (doyuma ulaşama, fazla çalışma süreleri ve iş yükü vs.) istemediklerini tespit etmiştir. Bunlardan dolayı ülkemizdeki müdür yardımcıları, birçok problemlerle karşılaşmakta, bu problemler yüzünden istifa etmek istemektedirler.

Sonuç olarak, öğretmenliğe geri dönmelerinin nedenleri farklılık gösterse de birçok müdür yardımcısının öğretmenlik mesleğine geri dönerek öğrencilerle doğrudan etkileşim kurmak, mesleki tutkularını takip etmek veya kariyerlerini geliştirmek istedikleri bilinmektedir (Uysal, 2017). Bu geri dönme nedenleri arasında olan mesleki tatminsizlik, iş yükü, yönetimdeki değişiklikler, öğrenci ilişkileri, kişisel nedenler ve aile nedenleri, alt bölümlerde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

1.5.2.1. Mesleki tatminsizlik

Okul müdür yardımcıları, genellikle öğretmenlerden daha fazla sorumluluk ve iş yüküne sahiptirler. Bu nedenle, bazı öğretmenler müdür yardımcılığı görevleri nedeniyle mesleki tatminsizlik yaşayabilmektedirler. Ayrıca, okul müdür yardımcılarının yaptığı işin öğretmenlik mesleğiyle ilgisi azaldıkça öğretmenlerin mesleki tatminsizlik yaşaması daha olasıdır (Cansoy ve Yaşar, 2018). Ortaya çıkan bu mesleki tatminsizlik nedeniyle müdür yardımcıları öğretmenlik mesleğine geri dönmeyi tercih edebilmektedirler. Çünkü, öğretmenlik mesleği öğretmenlere öğrencilerin hayatlarında olumlu bir etki yaratma fırsatı sunar ve öğretmenler mesleki tutkularını takip ederek öğretmenlik mesleğine geri dönebilmektedirler (Çınar ve Göçer, 2018).

Okul müdür yardımcıları okulun yönetiminde daha aktif bir rol oynarlarken, öğretmenler aralarında daha fazla iş birliği ve takım çalışması yapmaktadırlar. Bu iş birliği duygusundan uzak kalan müdür yardımcıları öğretmenlik mesleğine geri dönerek diğer öğretmenlerle daha fazla etkileşime girebilir, deneyimlerini paylaşır ve böylece okulun

başarısına katkıda bulunabilirler, bu durum da öğretmenlere mesleki tatmin duygusunu geri kazandıran başka bir nedendir (Atan ve Karakaya, 2021).

Bazı öğretmenlerin ise okul müdür yardımcısı olarak çalışırken kariyerlerini geliştiremedikleri için mesleki tatminsizlik duygusu yaşadığı gözlemlenmiştir ve bu yüzden öğretmenlik mesleğine geri dönmüşlerdir. Çünkü, öğretmenlik mesleği öğrencileri daha doğrudan etkilemelerine ve öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için daha fazla fırsat sunar, o nedenle bu geri dönüş mesleki tatmin duygusunu tekrar kazanmalarını sağlamaktadır (Şahin, 2017).

1.5.2.2. İş yükü

Okul müdür yardımcısı olarak çalışmak öğretmenlikten daha fazla sorumluluk gerektirir ve daha yoğun bir iş yüküne sahiptir. Bazı öğretmenler, okul müdür yardımcılığı görevlerinin iş yükü nedeniyle fiziksel veya zihinsel olarak yorgun düşebilirler. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğine geri dönerek daha az stresli bir iş yüküne sahip olmak isteyebilmektedirler (Altınkurt, 2017; Yıldırım ve Ersoy, 2019).

1.5.2.3. Yönetimdeki değişiklikler

Okul müdür yardımcıları, okul yönetimindeki değişiklikler nedeniyle öğretmenlik mesleğine geri dönebilmektedirler. Çünkü, yönetimdeki değişiklikler müdür yardımcılarının sorumluluklarını, beklentilerini ve çalışma koşullarını etkileyebilmektedir. Örneğin, okul müdürü değişikliği, okulun yönetim yaklaşımında ve kültüründe değişikliklere neden olabilmektedir. Bu da bazı öğretmenlerin, eski yönetim tarzında daha iyi hissettikleri ve daha verimli oldukları için öğretmenlik mesleğine geri dönmelerine yol açabilmektedir (Bayar ve Güngör, 2018; Çakır, 2020; Öztürk, 2018).

Ayrıca, bazı okullar yeniden yapılanma sürecine girerken müdür yardımcılarının görevleri değişebilmektedir. Bu nedenle, müdür yardımcıları işlerini kaybetmek yerine öğretmenlik mesleğine geri dönerek okulda kalmaya devam edebilmektedirler (Uysal, 2017).

1.5.2.4. Öğrenci ilişkileri

Bazı müdür yardımcıları öğrencilerin hayatlarına doğrudan etki etmek isteyebilirler. Okul müdür yardımcısı olarak çalışmak öğretmenlikten daha fazla sorumluluk gerektirebilir

ve bu nedenle öğrencilerle doğrudan etkileşim daha az sağlanabilir. Bu yüzden, müdür yardımcıları öğrencilerle daha yakın bir ilişki kurmak için öğretmenliğe geri dönebilmektedirler (Can ve Aydemir, 2019; Çakır ve Ersanlı, 2020).

1.5.2.5. Kişisel nedenler ve aile nedenleri

Okul müdür yardımcıları, özel nedenler veya aile nedenleri yüzünden öğretmenlik mesleğine geri dönmeyi isteyebilmektedirler. Özellikle, sağlık sorunları, ikametgâh değişiklikleri, ailevi sorumluluklar, kişisel hedefler müdür yardımcılarının öğretmenlik mesleğine geri dönüşünü tetikleyebilmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler ise çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmek için müdür yardımcılığı görevinden ayrılarak öğretmenliğe geri dönebilmektedirler (Bayrak, 2018; Özdemir, 2018).

1.5.3. Okul Müdür Yardımcılığından Öğretmenliğe Dönmenin Avantajları ve Dezavantajları

Yukarıda ele alınan birçok neden yüzünden okul müdür yardımcıları öğretmenlik mesleğine geri dönebilmektedirler fakat bu kararlarının kendilerine sağladığı avantajların yanı sıra getirdiği dezavantajlar da bulunmaktadır. Bu bölümde, bahsedilen avantaj ve dezavantajlar incelenmiştir. Bu avantaj ve dezavantajlar öğretmenden öğretmene değişiklik gösterebilmektedir çünkü kişisel farklılıklardan ötürü bazı öğretmen için avantaj olan bir durum diğer bir öğretmen için dezavantaj olabilmektedir.

1.5.3.1. Avantajlar

Buraya ele alınan araştırmalardan görüldüğü üzere, okul müdür yardımcılığı birçok öğretmenin kariyerlerinde hedefledikleri bir nokta olmasına rağmen bazı müdür yardımcılarının kariyerlerinin bir noktasında öğretmenliğe geri dönmeyi tercih ettikleri açıktır. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine geri dönüş yapmanın avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır ve bu bölümde ilk olarak bu durumun avantajlarından bahsedilecektir.

- Müdür yardımcılığı görevini bırakan öğretmenler, genellikle müdür yardımcılığı görevlerine kıyasla daha az sorumluluk ve iş yüküne sahiptirler (Çağlayan ve Aydın, 2019). Azalan iş yükü nedeniyle öğretmenliğe geri dönüş okul yöneticilerine daha az stresli bir çalışma ortamı sağlayabilir (Aygün ve Kalaycı, 2019).

- Öğrencilerle daha fazla kişisel ilişki kurabilirler ve onlarla daha yakın bir ilişki geliştirebilirler (Özdemir ve Türkkan, 2017).

- Müdür yardımcıları, okul politikalarını uygulamakla yükümlüdürler ve öğretmenlerin sınıf düzenine, öğretim materyallerine ve müfredat konularına müdahale edemezler. Öğretmenliğe geri dönüş, öğretmenlere daha fazla öğretim özgürlüğü sağlar ve kendi öğretim stillerine ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun bir müfredat hazırlama fırsatı sunar (Demir, 2019'a). Ders planlama ve öğretim materyalleri hazırlama gibi öğretme faaliyetlerine daha fazla zaman ayırabilirler (Can ve Selvi, 2021).

- Sınıfta öğrencilerle bir arada çalışarak öğrenmelerini gözlemleyebilir ve onlarla öğrenme deneyimlerini paylaşabilirler (Duyan ve Uzun, 2019).

- Müdür yardımcıları diğer okul yöneticileriyle daha yakın bir ilişki kurarlar ve öğretmenlerle daha az zaman geçirirler. Öğretmenliğe geri dönüş, müdür yardımcılarının diğer öğretmenlerle daha fazla zaman geçirme fırsatı sağlar (Akın, 2019).

1.5.3.2. Dezavantajlar

Müdür yardımcılığından öğretmenliğe dönmenin bazı dezavantajları bulunmaktadır. Bu değişikliğin getirdiği dezavantajlar; kişisel, mesleki ve ekonomik olabilmektedir (Dikici, 2018). Bu dezavantajlar aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

- Müdür yardımcılığı görevi öğretmenlikten daha yüksek bir maaş ve daha fazla yükselme fırsatı sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenliğe geri dönüşün daha düşük bir maaş ve daha sınırlı yükselme fırsatları gibi bir dezavantajı bulunmaktadır (Gözütok, 2019; Gül ve Karasar, 2017).

- Öğretmenler, müdür yardımcılığı görevlerinde kazandıkları iş tecrübesini kaybedebilirler (Dikici, 2018). Müdür yardımcılığı pozisyonunda çalışan öğretmenlerin öğretmenliğe geri dönmesi, yeniden eğitim gereksinimlerini de beraberinde getirir. Çünkü müdür yardımcılığı pozisyonunda çalışan öğretmenler, öğretmenliği bıraktıkları süre boyunca öğretmenlikle ilgili güncel gelişmeleri takip etmeyebilirler ve bu da onların öğretmenlik mesleğine geri döndüklerinde yeniden eğitime ihtiyaç duymalarına neden olabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlikte yeni uygulamalar ve teknolojik gelişmeler de öğretmenlerin yeniden eğitim almalarını gerektirebilmektedir (Demir, 2018).

- Müdür yardımcılığı görevini yürütürken okuldaki diğer öğretmenler ile kurdukları ilişki dinamiği, öğretmenliğe geri döndüklerinde değişebilmektedir ve diğer öğretmenlerle yeni bir ilişki kurmak zorunda kalabilirler. Bu, bazı öğretmenler için zor bir geçiş olabilir ve okuldaki diğer öğretmenlerle ilişkilerinde zorluklar yaşayabilirler (Eren, 2020).

- Müdür yardımcılığını bırakan öğretmenler, müdür yardımcılığı görevinde kazandıkları yönetim ve liderlik becerilerini öğretmenlikte kullanamamaktadırlar (Yıldırım ve Özer, 2017).

Sonuç olarak, okul müdür yardımcısı olarak çalışan öğretmenlerin öğretmenliğe geri dönüş yapmaları yaygın bir durumdur. Ancak, öğretmenliğe geri dönmenin avantajları ve dezavantajları dikkate alınarak bu karar verilmelidir (Çevik ve Genç, 2018). Çünkü bu durumun avantajları ve dezavantajları iyice düşünülmeyen karar alındığı zaman kişiler aldıkları karardan pişmanlık duyabilmektedirler.

1.6. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın buraya kadar olan bölümlerinde, okul yöneticiliğinden öğretmenliğe geri dönen kişilerin nedenleri, yeterlikleri, aldıkları kararların sonuçları gibi birçok önemli konu detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bölümde ise okul yöneticiliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Okul yöneticiliği, yöneticilikten ayrılma, yöneticilerin yeterlikleri gibi konularda literatürde pek çok farklı alan araştırmalar bulunmaktadır.

1.6.1. Ulusal Yazın

Bozkurt (2005), araştırmasını Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki devlet okulu yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma kapsamında 25 üyeli Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri incelenmiş ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanma süreçlerine yönelik temel özellikleri maddeler halinde özetlenmiştir. Bozkurt'un yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, Almanya'da eğitim yasası ve planları federal düzeyde yürütülür, en iyi üç aday seçilir ve Federal Eğitim ve Kültür Bakanı tarafından en başarılı aday atanır. Okul müdürü pozisyonu kalıcıdır ve okul müdürlerine yönelik eğitim seminerleri düzenlenir. Danimarka'da ise eğitimden Eğitim Bakanı sorumludur ve yüksek düzey devlet memurları politik olarak atanmaz. Okul müdürlerinin öğretmenlik ve

okul yöneticiliği diplomasına sahip olmaları gerekir ve görevlendirme ise müracaat ve mülakat yoluyla yapılır.

Karaboğa (2007) yaptığı araştırmasında, çalışan motivasyonunun yöneticilerin motivasyon düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışan motivasyonu, yöneticilerin verimliliği üzerinde etkilidir ve yöneticilerin tutumlarını belirleyen en temel faktörlerden biridir. Karaboğa'nın yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin motivasyon düzeyinin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, yöneticinin sosyal statüsü ve davranışları öğretmen motivasyonu üzerinde etkilidir ve yöneticinin iç içe geçen motivasyonu da astlarına karşı olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir.

Mesleki ve genel lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri alınarak Turhan (2007) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Bir anket formu geliştirilerek Adıyaman, Elâzığ, Diyarbakır, Iğdır, Malatya, Kahramanmaraş ve Tunceli illerindeki okul yöneticileri ve öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Yapılan bu çalışmada, okul yöneticilerinin etik liderlik davranış şekillerinin örgütlerdeki sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisi olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, okul yöneticileri etik liderliği başarılı bir şekilde yürüttüklerini düşünürken öğretmenler ise bu konuda yöneticileri yeterli bulmamaktadırlar. Aynı zamanda, sosyal adaletin sağlandığına okul yöneticileri daha çok inanırken, öğretmenlerin adaletin sağlandığına dair görüşleri daha düşüktür. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, okul yöneticisinin etik liderliğe dair davranışları ile okullardaki sosyal adaletin algılanma seviyesi arasında çok yüksek bir ilişki bulunmuştur. Yani, okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını daha yüksek gösterdikçe okullardaki sosyal adaletin algılanması da o kadar artmaktadır.

Güven (2010) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin performansını nasıl artırdıklarını incelemek için nitel bir çalışma yürütülmüştür. 15 okul müdürü ile yapılan mülakatlarla veriler toplanmıştır. Sonuç olarak, müdürlerin öğretmen performansını arttırmak için destek verdikleri, iyi bir çalışma ortamı oluşturdukları ve ödüllendirmeyi kullandıkları görülmüştür.

Akcan (2011) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim kurumları yöneticilerinin iş stresine ilişkin görüşleri Antalya ilinde yapılan bir nitel araştırma ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Antalya ilinde çalışan ilköğretim kurumları yöneticileri ve çalışma grubu 13 yönetici (8 müdür yardımcısı ve 5 okul müdürü) oluşturmaktadır. Veriler;

içerik analizi, belge analizi ve gözlem formları analizi ile yorumlanmıştır. Sonuç olarak, yöneticilerin iş stresi yaşadıkları ve kaynaklarının çok çeşitli olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2011) tarafından yapılan bir araştırmanın amacı, görevine yeni başlamış ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri neticesinde müdür yardımcılarında olması gereken liderlik niteliklerini belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımı ve araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, Eskişehir merkez ve ilçe ilköğretim okullarında göreve yeni başlamış 10 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda, müdür yardımcısının disiplinli, samimi, hoşgörülü, araştırmacı, yaratıcı, yenilikçi, lider, yönetmeliğe hâkim, öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik edebilen, etkili iletişim becerisine sahip ve kendi özelliklerinin farkında olan bir kişi olması gerektiği belirlenmiştir. Vizyoner liderlikte yeterli olabilmesi için okul yöneticisinin ikna kabiliyeti yüksek, lider, karizmatik, etkili iletişim becerisine sahip, paylaşımcı, risk alabilen, yol gösteren, hoşgörülü, teknolojik ve kendini sürekli geliştirme çabası içinde, yeniliklere açık olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okçu (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin gerçek liderler olarak yetiştirilmelerini hedeflemektedir. Bu amaçla, ulusal standartlar belirlenerek bu alanda hazırlanacak eğitim politikasına görüş ve öneriler sunmak suretiyle objektif olarak atanabileceklerini sağlamayı amaçlamaktadır. Türkiye’de mevcut eğitim sisteminde gelişmiş bir yönetici yetiştirme programı bulunmadığı görülmektedir ve bu durum yönetici eğitimi ve yönetici standartlarının sorgulanmasına neden olmaktadır. Okul yöneticisinin hiyerarşik yapıdaki görev ve sorumluluklarının çok olduğu ancak, yetkisinin sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmada, okul yöneticisinin sahip olması gereken nitelikler, ülkemizde ve dünyada okul yöneticisi seçme, eğitime, atama sistemi konularında bir literatür taraması yapılmıştır. Ülkemizdeki sisteme okul yöneticisini seçme, eğitime ve atama sistemi konularına ilişkin bir alternatif model sunulmuştur. Bu modelde, Yükseköğretim Kurumları ve MEB arasındaki iş birliği, MEB kapsamında okul yöneticisi eğitim akademisi kurulması, yöneticilik meslek olarak tanınması ve yöneticilik sınavı yapılması gibi birçok öneri bulunmaktadır.

Gündüz (2012)’ün araştırmasında, eğitim kurumlarında yapılan denetimin örgüt ve eğitim ile öğretimi geliştirmedeki rolünü incelemektedir. Denetim, işgörenin mesleki gelişmesini teşvik etme, eğitime ve verimini artırma amacıyla bir süreç olarak görülmektedir. Aynı zamanda, denetim örgütlerin amaçlarını takip etmelerine ve sağlıklı olarak işlemelerine

yardımcı olmaktadır. Eğitim örgütlerinde, işgören, örgüt ve eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi için denetim etkinliklerinin sürekli olarak yapılması gereklidir.

Nazaroğlu (2012) araştırmasında, Korkuteli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde çalışan yönetici ve çalışan görüşleri doğrultusunda iş yerindeki yıldırma davranışları ile nedenleri ve bu davranışlarla başa çıkma yolları ele alınmıştır. Araştırmaya 5 yönetici, 5 çalışan katılmış, araştırmada ses kaydı cihazı kullanılarak elde edilen bilgiler nitel veri analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu verilere göre, yöneticilerin masa üstü çalışanlarına yıldırma davranışları gösterdiği ve çalışanların da bu davranışlara çeşitli yanıtlar verdikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, çalışanların yıldırmayı sözel olarak ifade etmeleri ve gerekli yerlere başvurma konusunda çekingen oldukları görülmüştür.

Bakioğlu ve Demiral (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticisinin netlik olmayan durumlarda karar verirken izledikleri yolları, davranışları ve etkilendikleri faktörleri belirlemek için okul yöneticilerinin algılarını tespit etmektir. 30 okul yöneticisiyle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucu veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda ele alınarak analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin net olmayan nedenleri istikrarsızlık, eğitim mevzuatı, planlama hataları ve üst yöneticilere dayalı sebepler olarak belirlenmiştir. Belirsiz durumlarda okul yöneticileri etraflarındaki kişilere danışmak veya benzer durumlar için örnek aramak yoluna gitmektedir. Görüşmelerden alınan veriler, okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında öğretmen ve velinin de etkileri olduğunu göstermektedir.

Sağol (2013) tarafından yapılan bir nitel araştırma, MEB'e bağlı bir ilköğretimin kurum kültürü çözümlenmiştir. 17 kişilik çalışma grubunun verileri belge analizi, metafor analizi ve gözlem formlarının analizi yoluyla analiz edilmiştir. NVivo 10.0 yazılım programı ile temalar düzenlenmiştir. Araştırmadaki en önemli sonuç, yöneticilerin ve öğretmenlerin okul kültüründen memnun olmalarıdır. Bu araştırma, okulda yerleşmiş olan kültürün yöneticiler ve öğretmenleri ne kadar etkilediğini göstermektedir.

Uçak (2013), çalışmasında, yöneticilerin okul yöneticiliğinden istifa edip öğretmenlik mesleğine geri dönüşlerinde karşılaştıkları kaygı durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Diyarbakır ilindeki 4 ilçedeki okullarda görev yapan 195 yöneticiye anket uygulanmıştır. Anketteki birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm de geri dönüşte karşılaşılan kaygılardan oluşmaktadır. Sonuçlar, yöneticilerin branş, cinsiyet, yaş, görev unvanı, mesleki

kıdem, yöneticilikteki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin öğretmenliğe geri dönüşleri sürecinde kaygıları olduğunu ve bu kaygıların değişkenlere göre farklı olduğunu göstermiştir.

Yıldırım (2013), araştırmasında, Konya İli'ndeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda çalışan 2441 okul yöneticisinin mentorluk rolleri ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 371 okul yöneticisinden oluşan örneklem grubuna "Yetiştiricilik Ölçeği" ve kişisel bilgi formu uygulanmış ve veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Sonuçlar, okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ve okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin tüm alt boyutları açısından yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermiştir. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri puan ortalamaları, okul yöneticilerinin yaşı, cinsiyeti, meslek sevgisi, görev yaptıkları okulun idareci sayısı ve hizmet süreleri gibi faktörlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Yılmaz (2013), araştırmasında, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve ilçelerde görev yapan eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromu boyutları ve algılarının belirlenmesine odaklanmıştır. 132 eğitim yöneticisinden oluşan örneklem, seçkisiz yöntemle belirlenmiştir ve veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Analizler SPSS 16.0 kullanılarak yapılmış ve Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, cam tavan sendromunun kadınlar tarafından daha fazla yaşandığını göstermiştir. Çalışma, kadın yönetici sayısının az olduğu ve kabul görmelerinin zor olduğu Türkiye ile Dünya genelinde cam tavan araştırmalarının geniş kitlelerde, farklı değişkenlerle tekrarlanmasını önermektedir.

Mete ve Uçak (2014), araştırmasında, eğitim kurumlarının verimliliğini etkileyen ve başarıya yol açan en önemli bölümlerden birinin okul yönetimi olduğunu düşündüğünden okul yöneticilerinin başarıları veya başarısızlığı konusunda incelemeler yapmışlardır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine geri dönme konusundaki endişeleri belirli parametrelere göre belirlenmiştir. 195 okul yöneticisi çalışan Diyarbakır merkez ilçesindeki ilkokullar üzerinde uygulanmıştır. Bu araştırmada, cinsiyet, yaş, branş, görev süresi, işteki görev süresi, yöneticilikteki görev süresi, altındaki iş arkadaşı sayısı ve iş yeri kriterleri gibi demografik faktörler açısından geri dönme konusunda farklılık olduğu

belirlenmiştir. Aynı zamanda, çeşitli endişe kaynaklarının değerlendirilmesinde kadınların erkeklere göre daha az endişe içinde olduğu bulunmuştur.

Kara (2015), araştırmasında, Türkiye’deki kadın öğretmenlerin eğitim kurumlarında üst düzey yönetici pozisyonlarında azınlık statüsünde kalmalarının nedenlerini incelemiştir. Araştırma, kadınların yükselmelerine engel olan bireysel, örgütsel ve toplumsal faktörleri ortaya koymuş ve kadınların bu engelleri aşabilmelerine ilişkin öneriler getirmiştir. Veriler, Niğde İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde ve merkeze bağlı okullardaki 31 yönetici ile yüz yüze görüşmeler sonucu toplanmıştır. İncelenen verilere göre, katılımcılar cam tavan engellerinin bireysel, örgütsel ve toplumsal nedenlere dayandığını düşünmektedir. İl ve ilçe yöneticileri kadınların daha talepkâr ve mücadeleci olması gibi önerilerde bulunurken, okul yöneticileri ise kadınların kendine güvenmeleri gerektiğine inanmaktadır.

Sağır (2015), araştırmasında, 2015 yılında Kahramanmaraş İlinde bulunan ilkokul ve ortaokul müdürlerinden oluşan 14 kişilik bir araştırma grubu üzerinde yapılan bir nitel araştırma sonucunda, eğitim ve okul sistemleri politikalarındaki son değişiklikler ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri sunulmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından müdürlerle yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Literatür incelendiğinde, zorunlu eğitimin uzunluğunun adım adım uzatılması doğru olacaktır ancak mevcut altyapı nedeniyle 4+4+4 sistemi yerine 5+3+4 sistemiyle düzenlenmesi daha uygun olacağı ifade edilmiştir. Anaokulun opsiyonel hale getirilmesi, öğrencilerin ilkokula hazırlıklı olma sorunlarına neden olabilir. Değişen okul sistemi sonucu yapılan değişikliklerin fiziksel altyapının eksikliğinden dolayı birçok sorun yaratmış olduğu belirlenmiştir.

Demirpolat (2016), araştırmasında, MEB tarafından yayınlanan Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği nedeniyle öğretmenliğe dönüş zorunda kalan binlerce okul müdürü ve müdür yardımcısının yönetmelikle ilgili görüşlerini ve rol değişim deneyimlerini incelemektedir. Nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak fenomenolojik desenle yürütülen çalışmada, farklı sendikalara üye 9 gönüllü katılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların yönetmeliğe yönelik eleştirileri ve okullardaki yönetim durumu hakkındaki görüşlerini ortaya koymuştur. Olumlu ve olumsuz tarafları bulunan yöneticilikten öğretmenliğe dönme durumu, paydaşların konuya dair görüşlerinin alınması, yönetmeliğin hukuki yapısının değerlendirilmesi ve öğretmenliğe dönmüş yöneticilerin ihtiyaç duyabileceği eğitimlerin sağlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Erdoğan (2017), araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 34 okul yöneticisi ve 390 öğretmenin görüşleri, “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri” ve “İş Doyumu” sorularıyla toplanmıştır. Verilerin SPSS 22.0 paket programı kullanılarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve “t-testi” ve “one way ANOVA” gibi parametrik testler kullanılarak verilerin frekansı ve farklılıkları analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumları kısmen doyumlu olarak bulunmuştur ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerinde belirgin bir etkisi bulunmuştur.

Konan vd. (2017)’nin araştırmasında, Türkiye’de okul müdürlerinin nasıl atandığı, atama sürecini ve bu sürecin potansiyel sonuçlarını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel bir araştırma yapılarak, okullarda görev yapan 15 öğretmenden oluşan çalışma grubu belirlenmiştir. Veriler, Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliğine göre hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Genel sonuç, adil, liyakat esaslarına dayalı ve objektif bir değerlendirme sistemi gerekliliği olduğu ancak yeni uygulamanın bu ihtiyacı karşılamadığıdır. Bulgulara dayanarak, müdür atamalarında sadece yazılı sınava dayalı değil, müdür performansını ve başarısını belirleyen kriterlere dayalı değerlendirmeler yapılması gerektiği önerilmiştir.

Öztürk (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin rehber öğretmenlere ve okul rehberlik hizmetlerine yönelik tutum ve davranışlarını rehber öğretmen görüşleri açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemi olan fenomenolojik desen kullanılmış ve Trabzon ilinde görev yapan 25 rehber öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve rehber öğretmenlerin okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerine etki eden faktörler belirlenmiştir. Yapılan çalışmada okul yöneticilerinin görüşleri rehber öğretmenler olarak çalışan kişilerin yaşadıkları zorluklar ve maruz kaldıkları mobbinge dair sonuçlar gözlemlenmiştir. Sonuçlar analiz edilmiş ve araştırmanın sonuçları kapsamında öneriler sunulmuştur.

Bakioğlu ve Demirbilek (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı, müdür yardımcısı iken görevinden ayrılan okul yöneticilerinin nedenlerini belirlemektir. Nitel bir

araştırma yöntemi olan olgusal analiz kullanılmış ve İstanbul'daki altı ilçedeki 21 istifa eden müdür yardımcısı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir, ortaya çıkan verilerin analizi kodlanmış ve temalara göre analiz edilmiştir. Sonuçlar, müdür yardımcılığından istifa edenlerin erkeklerin çoğunluğunu oluşturduğunu ve kariyerinin başında istifa ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, evrak işlerinin fazlalığı, kariyer engellerinin bulunması, maddi-manevi tükenmenin ve öğretmen ile ilişkilerin zorlukları gibi nedenlerin de istifa nedeni olduğu belirtilmiştir.

Çay (2019), araştırmasında müdür yardımcılarının aralardaki farklılıkları yönetebilme özellikleri ve öğretmenlerin örgütteki psikolojik sözleşmeye uyum sağlayabilme seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Afyonkarahisar merkez ilçesinde görev yapan 417 öğretmenden veriler toplanmış ve likert tipi ölçek kullanılmıştır. Veriler "Farklılıkların Yönetimi" ve "Psikolojik Sözleşmeye Uyum" ölçekleri ile toplanmıştır. İstatistiksel olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algıları cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, okul düzeyi, okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda çalışma süresi gibi faktörlerin etkisi araştırılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmış ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerisine yüksek düzeyde uyum gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ancak, okul düzeyine göre öğretmenlerin bu becerilere ilişkin algılarında farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri orta düzeydedir ve bu durum okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileriyle ilişkili değildir.

Işık ve Bahat (2019) tarafından yapılan bir araştırma, eğitimde iyi bir denetim mekanizmasına her zaman ihtiyaç duyduğunu ve okul liderliğinin okul topluluğuna karşı hesap verebilirliğinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma için Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İletişim Merkezi'ni kurmuştur. Bu çalışmanın amacı, MEBİM uygulamasının eğitim yöneticilerinin gözünden değerlendirilmesidir. Çalışma grubu, 20 eğitim yöneticisi İstanbul Beylikdüzü'ndeki farklı tür ve düzeydeki okullardır. Eğitim yöneticilerinin MEBİM hakkındaki görüşleri iki başlıkta sınıflandırılmıştır ve araştırmanın sonuçları doğrultusunda yöneticilerin yüksek düzeyde benimsemiş olduğu temalar "süreç" ve "yansımalar" temalarıdır. Eğitim yöneticilerinin MEBİM hakkındaki algıları, işleyiş süreci, uygulayıcılar, uygulamalar, bireysel ve sosyal etkiler ve değerlendirmelerine bağlı olarak değişmekle birlikte genel görüşün negatif olduğu gözlemlenmiştir.

Kahraman ve Çelik (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı yöneticilerin yönetim tarzı, örgütsel değişim ve örgüt DNA'sı ile okullardaki korku kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Uşak ilindeki kamu okullarında gerçekleştirilen araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında çalışan 3986 öğretmenden 463'ünün verilerini kullanmıştır. Anketler, kişisel bilgi formu, yönetici davranışları anketi ve örgüt DNA'sı ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta, yönetim tarzı, örgütsel değişim ve örgüt DNA'sı ile korku kültürü arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özellikle, otokrat ve ilgisiz yönetim tarzları ile korku kültürü arasında pozitif, demokrat yönetim ile korku kültürü arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ve sağlıklı örgüt profilleri ile korku kültürü arasında negatif yönlü, sağlıklı örgüt profilleri ile korku kültürü arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Kotaoğlu (2019), araştırmasında, okullarda çalışan öğretmenlerin okul yöneticisine duydukları güvenin ve kurumsal mutluluk düzeylerinin arasındaki ilişki incelenmiştir. Yürütülen çalışma evreni Sakarya İli merkez ilçelerinde görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenleridir. Veri toplama için "Kişisel Bilgi Formu", "Yönetici Güven Ölçeği" ve "Örgütsel Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. 411 öğretmen 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde çalışmaya eklenmiştir. Çalışmanın sonuçları SPSS 23 programı ile analiz edilmiştir. Spearman's Korelasyon Testi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, One-Way ANOVA PostHoc Testi gibi testler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yöneticiye güven algıları orta-yüksek düzeyde ve örgütsel mutluluk algıları olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yöneticiye güven ve örgütsel mutluluk ölçeği alt boyutları arasında orta derecede korelasyon bulunmuştur. Kişisel değişkenlerin bazıları ile öğretmenlerin yöneticiye güven ve örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Öz (2019), araştırmasında, Türkiye ve dünya çapındaki okul yöneticilerinin seçme, eğitime ve görevlendirme süreçleri veri tabanlı bir yorum gerçekleştirilerek incelenmiş ve veri temelli bir yönetici atama, eğitime modeli vermiştir. Literatür taraması yapılarak kullanılarak yürütülen araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine dayanmaktadır. İnceleme, Türkiye, Bonapartist, Anglosakson geleneklerine sahip ülkelerdeki okul yöneticilerinin atama ve eğitime uygulamalarını kapsamaktadır. Sonuç olarak, Türk kültür ve geleneğine uygun bir okul yöneticisini seçme, eğitime ile görevlendirme modeli oluşturulmuş ve eğitim yönetimi uzmanları tarafından uygulanabilirliği tartışılmıştır.

Özel (2019) araştırmasında, özel ve devlet okullarındaki kadın yöneticilerin aile-iş çatışması ve bununla başa çıkma yollarını araştırmıştır. 24 kadın yöneticiden oluşan örneklem analiz edilmiş, devlet ve özel okullardaki kadın yöneticilerin mesai saatlerinin düzensiz ve fazla olduğu, aile-iş çatışmasının çözemeyen kadın yöneticilerin yöneticilikten ayrılma eğiliminde olduğu bulunmuştur.

Mavi ve Özdemir'in (2020) araştırmasının amacı, okul müdürlerinin yöneticilikteki rollerini ölçmeye uygun, güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı oluşturmaktır. Bu amaçla, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki gönüllü öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, yönetici rolleri hakkındaki alanyazın esas alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş Yönetici Roller Ölçeği (YRÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alfa hesaplamalarıyla incelenmiştir. Sonuç olarak, YRÖ'nün geçerli, güvenilir ve okul müdürlerinin yönetici rollerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek için kullanılabilecek bir veri toplama aracı olduğu bulunmuştur.

İçöz (2021) araştırmasında, Konya ilinde bulunan Karatay ilçesindeki ilkokul ve ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin yönetim algılarını incelemiştir. Araştırmanın evreni 238 yönetici ile 2286 öğretmenden oluşurken, örnekleme ise 34 yönetici ile 242 öğretmendir. Anket tekniği kullanılarak toplanan veriler, "Eğitim Örgütlerinde Yönetişim Ölçeği" ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların yönetim algılarının yüksek olduğu, ilkokullarda çalışanların ortaokullardakilere göre daha yüksek algıya sahip olduğu, 35 yaşın altı eğitimcilerin ise 35 yaşın üstü eğitimcilerden daha düşük düzeyde yönetim algılarının olduğu belirlenmiştir. Sendika üyeliğinin yönetim algısı üzerinde pozitif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir, ancak cinsiyet, medeni durum, mezuniyet, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin yönetim algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Açıkgöz (2022) araştırmasında, Afyonkarahisar ilindeki 99 resmi okulda görev yapan 192 okul yöneticisinin psikolojik sözleşme ve öz yeterlik algılarını belirlemek ve buna dair algıların cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim durumu, görev yeri ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin toplam öz yeterlikleri ile işlemsel, ilişkisel, dengeli ve toplam psikolojik sözleşme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri yüksek bulunmuş, ancak okul türleri,

cinsiyet, lisansüstü eğitimleri, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

1.6.2. Uluslararası Yazın

Conley ve Bacharach'ın (1989) araştırması, örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılmıştır. Yapılan çalışmanın amacı, örgütteki bağlılık ile işten ayrılmadaki niyet arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu ilişkiyi etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırmanın yöntemi, bir kamu kuruluşunda çalışan 321 profesyonel çalışan üzerinde yapılan anket çalışmasıdır. Anket, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti ve diğer demografik faktörleri ölçen sorular içermektedir. Araştırmanın sonucunda, örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, iş tatmini ve işe olan bağlılığın işten ayrılma niyetini azalttığı ve örgütsel desteğin işten ayrılmasındaki niyetini azalttığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, örgütsel bağlılığın artırılması ve iş tatmini, işe olan bağlılık ve örgütsel desteğin sağlanması gibi faktörlerin çalışanların işten ayrılma niyetini azaltabileceği sonucuna varılmıştır.

Leithwood ve Jantzi'nin (1990) araştırmasının hedefi, okul liderliğinin öğrencinin başarısı üzerinde bulunan etkisini incelemektir. Bu hedef doğrultusunda, Ontario'da bulunan 154 okulda, öğretmenler ve öğrencilerden veri toplanmıştır. Veriler, öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin liderlik tarzı ve yönetim uygulamaları ile ilgili algıları ve okul özellikleri gibi faktörler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, etkili liderliğin okullardaki öğrenci başarısında önemli bir rol oynadığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, okulun demografik özelliklerine ve öğrencilerin öğrenme seviyelerine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Yöntem olarak, araştırmada anketler kullanılmış ve veriler istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir.

Cheng'in (1997) araştırmasının amacı, Hong Kong'daki ortaöğretim okullarında müdürlerin liderlik tarzlarının ve öğretmenlerin iş doyumlarının araştırılmasıdır. Araştırmanın yöntemi, yapılandırılmış bir anket formu kullanılarak veri toplamayı içermektedir. 86 okul müdürü ve 1495 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Anket formu, müdürlerin liderlik tarzlarını ve öğretmenlerin iş doyumunu ölçmek için kullanılan 5'li Likert ölçeği içermektedir. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği bulunmuştur. Daha spesifik olarak, katılımcıların çoğu, müdürlerin iş birliği yapmaya ve öğretmenleri özgürce ifade etmeye teşvik eden liderlik

tarzlarından memnun olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, müdürlerin katılımcı, demokratik ve destekleyici bir liderlik tarzına sahip olduğu durumlarda, öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Hargreaves'in (1998) araştırması, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişimini ve değişimini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Nitel bir araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, kişisel, mesleki ve sosyal faktörlerin bir bileşimi olduğunu ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişiminde okul kültürünün ve meslektaşlarının rolünün önemli olduğunu göstermiştir. Hargreaves'in (1998) araştırması, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin karmaşık bir süreç olduğunu ve bu sürecin birçok faktör tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Bélanger ve Jordan (2000) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile kendi kendini etkileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacılar bir lise öğretmenleri grubundan 162 öğretmen dahil edilmiştir. Onlara iş tatmini ve kendi kendini etkileme düzeylerini ölçmek için anketler uygulanmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin kendi kendini etkileme düzeyleri ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yani, öğretmenlerin işlerinden memnuniyet düzeyi arttıkça, kendi kendini etkileme düzeyleri de artmıştır. Ayrıca, araştırmacılar, erkek öğretmenlerin, kadınlara kıyasla daha yüksek kendi kendini etkileme düzeyine sahip olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile kendi kendini etkileme düzeyleri arasında önemli bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin cinsiyet farklılıklarına bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Elmore'un (2000) araştırması, okulların yeniden yapılandırılmasında liderlerin rolünü ve liderlik stillerinin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, okulların yeniden yapılandırılmasında liderlerin, öğretmenlerin iş birliği yapmalarını teşvik etmelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca liderlik stilleri arasında, okul liderlerinin etkili bir şekilde öğretmenlerle iletişim kurmalarının önemi de vurgulanmıştır. Araştırmanın yöntemi, nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Elde edilen veriler, okul liderleriyle yapılan mülakatlar ve okul liderleri tarafından sunulan yazılı materyallerden toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, liderlerin okulların yeniden

yapılandırılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Liderlerin öğretmenlerin iş birliği yapmalarını teşvik etmeleri, öğretmenlerin liderliğe güven duymalarını sağlaması, öğretmenlerin seslerini duymalarını ve onları anlamalarını sağlamaları önemlidir. Ayrıca liderlerin etkili bir şekilde iletişim kurmaları, öğretmenlerin liderliğe daha fazla güven duymalarını ve liderleriyle daha iyi bir iş birliği yapmalarını sağlayabilmektedir.

Hallinger'in (2003) araştırmasının amacı, okul yönetimi alanında yapılan araştırmaların bir bütün olarak incelenerek, okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini anlamak ve okul liderliği için bir model geliştirmektir. Araştırma, literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yazar, araştırmasında okul liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ve liderliğin öğrenci başarısına etkisini belirleyen faktörleri analiz etmiştir. Sonuç olarak, Hallinger okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu yanı sıra dolaylı etkilerinin de olduğunu bulmuştur. Ayrıca, yazarın modeli okul liderliği için kritik bileşenlerin tanımlanması ve liderliğin etkisini artırmak için önerilerde bulunulması açısından da önemlidir.

Loeb vd. (2010), araştırmasında, öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmen performansını arttırmada etkili olduğu düşünülen stratejileri uygulayıp uygulamadığını belirlemek ve bunların öğretmenlerin ders verme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Araştırmanın yöntemi, iki farklı veri kaynağından elde edilen verilerin birleştirilmesiyle oluşan çok değişkenli bir model kullanılarak yapılan analizdir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretmenleri teşvik etmek, öğretmenler arasında iş birliği sağlamak, öğretmenlerin becerilerini geliştirmek ve öğretmenlerin eğitimlerini desteklemek gibi stratejilerinin öğretmenlerin ders verme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Spillane ve Kim'in (2012) araştırması, okul yöneticilerinin öğretmenlerin sınıf düzeni, öğrenci davranışları ve öğrenme sonuçları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2007-2008 akademik yılında, Illinois eyaletindeki 15 ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Veriler; yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve okul belgelerinden elde edilmiştir. Sonuçlar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin sınıf düzeni, öğrenci davranışları ve öğrenme sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu faktörler üzerindeki etkileri ise yöneticilerden daha sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, okul

yöneticilerinin öğretmenlerin sınıf düzeni ve öğrenci davranışları üzerindeki etkilerinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinden daha büyük olduğu bulunmuştur.



2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu çalışmada yürütülen araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, yürütülen araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın nitel boyutlarında yararlanılan veri toplama araçları, elde edilen verilerin analizi ve elde edilen verilerin tutarlılığı, objektifliği hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi; bireylerin veya grupların bir sosyal veya insani soruna yüklediği anlamı keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2014: 32). Nitel araştırma yöntemi, sosyal olguları doğal ortamları ve bağlamları içinde derinlemesine anlamaya çalışan natüralist bir araştırma sürecidir. (Hancock vd., 2009).

Genellikle yorumlara dayanan ve kabul edilen değerlere bağlı olan nitel araştırma, doğası gereği öznel olarak kabul edilmektedir. Nitel araştırmanın beş karakteristik özelliğini Klenke şu şekilde belirlemiştir (Klenke, 2015: 9-10):

1. Nicel araştırma ağırlıklı olarak tümevarımcıdır ve doğal ortamlarda yürütülür.
2. Örneklem yöntemleri, mantıkları ve amaçları nicel araştırma yöntemlerinden farklıdır.
3. Nitel veriler katılımcıların bakış açısından elde edilir.
4. Nitel desenler esnekte (yani dönüşlüdür) ve gelişen araştırma sürecinin dinamiklerine uyacak şekilde değiştirilabilir ve değiştirilmelidir.
5. Nitel araştırma raporları açıklayıcıdır.

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasıdır. Nitel durum çalışması, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntem, öncelikle konunun tanımlanması, ardından daha fazla bilgi toplamak için uygulama, veri analizi ve sonuçların sunulması aşamalarından oluşmaktadır. Nitel durum çalışması, araştırmacıların konuları anlamaya çalışması, anlamak için katılımcılarla veya kaynaklarla görüşmeler yapması ve verilerinin yorumlanmasını içermektedir. Bu yöntem, verilerin doğal ortamında

toplanmasına ve araştırmacının verilerin yorumlanmasına olanak tanımakta ve fenomenlerin yaşandığı kontekste anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Durum çalışmasında izlenmesi gereken yol Hitchcock ve Huges (1995) tarafından şu şekilde açıklanmıştır (akt. Aytaçlı, 2012):

1. Durum içerisindeki olayların zengin ve canlı bir şekilde tanımlanması
2. Durum içerisindeki olayların kronolojik olarak hikayelendirilmesi
3. Olayların tanımlanması ile analizi arasındaki içsel bir tartışmanın kurulması
4. Belirgin bireysel aktörler ya da aktör grupları ve onların algıları üzerine odaklanması
5. Durum içerisindeki belirgin olaylar üzerine odaklanması
6. Durum içerisinde araştırmacının bu durumun bir parçası olarak katılımı
7. Araştırılan konunun zengin bir şekilde ortaya konulmasını sağlayacak özel durumu sunma yolu

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Manisa İli Salihli ilçesinde bulunan devlet okullarında öğretmen olarak çalışan, daha önce çeşitli ilçelerde müdür yardımcılığı görevinde bulunmuş ve istifa etmiş 20 öğretmendir. Dahil edilme kriterleri; önceki farklı ilçelerde müdür yardımcılığı görevi yürütmüş ve istifa ederek öğretmenliğe dönmüş olmak, Manisa İli Salihli ilçesinde devlet okullarında öğretmen olarak görev yapmak olarak belirtilmektedir.

Amaçlı örneklem yöntemleri çeşitlilik göstermektedir, bu yöntemler arasından maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Durumların birbirine benzeyen veya birbirinden farklı taraflarının belirlenmesi neticesinde araştırmaya uygun olarak ele alınmasına maksimum çeşitlilik örnekleme denir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu kriter, müdür yardımcılığı yaparken istifa etmek olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda katılımcı öğretmenlerin ilişkileri kullanılarak diğer katılımcılara ulaşılmıştır, bu tekniğe kar topu tekniği denilmektedir ve literatürde yaygın kullanılan bir tekniktir. Araştırmanın çalışma grubuna dair bilgiler, Tablo 2.1’de verilmiştir:

Tablo 2.1. İstifa Ederek Öğretmenliğe Geri Dönen Müdür Yardımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okuldaki Kıdem	Yaş	Branş	Öğrenim Durumu
K1	15	5	37	Sınıf Öğretmenliği	YL
E1	23	9	46	Sınıf Öğretmeni	Lisans
E2	14	4	35	Sınıf Öğretmenliği	YL
E3	13	5	38	Sınıf Öğretmeni	YL
K2	16	8	40	Sınıf Öğretmeni	Lisans
E4	17	2	40	Sınıf Öğretmeni	Lisans
E5	22	5	43	Beden Eğitimi	YL
E6	12	3	38	Matematik	YL
E7	13	1	34	Sınıf Öğretmeni	YL
K3	20	1	44	Sınıf Öğretmenliği	Lisans
K4	17	1	38	Sınıf Öğretmeni	Lisans
E8	16	3	38	Sınıf Öğretmeni	YL
K5	14	6	49	Sınıf Öğretmeni	Lisans
E9	14	6	37	Matematik	Lisans
E10	16	8	40	Uzman Öğretmen	Lisans
E11	17	6	38	Türkçe Öğretmeni	YL
E12	14	3	38	Fen Bilimleri	Lisans
E13	16	4	42	Müzik- BT	YL
K6	9	5	36	Almanca	YL
E14	15	5	37	Sınıf Öğretmeni	Lisans

Tablo 2.1, farklı cinsiyet, mesleki kıdem(yıl), okuldaki kıdem(yıl), yaş, branş ve öğrenim durumlarına sahip toplam 20 öğretmenin verilerini içermektedir. Tablodan da görüldüğü üzere, katılımcıların çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır ve lisans düzeyinde öğrenim görmüşlerdir. Katılımcıların yaş aralığı ise 34 ile 49 arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenliği alanında uzmanlaşmışlar, diğer öğretmenler ise matematik, fen bilimleri, Türkçe, beden eğitimi, müzik, bilişim teknolojileri, teknoloji ve tasarım, Almanca gibi alanlarda uzmanlaşmışlardır. Ayrıca, katılımcıların mesleki kıdemi 9 ile 23 yıl arasında değişmekte iken okuldaki kıdemleri 1 ile 9 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların öğrenim durumu da çeşitlilik göstermektedir, bazıları lisans bazıları yüksek lisans mezunudur.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Durum çalışması kullanılan nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri arasında görüşmeler yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmayı yürütmek için seçilen sorular kullanılarak bilgi edinmek maksadıyla katılımcıların fikirlerinin öğrenilmesi ve bu sayede verilerin toplanması görüşme tekniği olarak tanımlanmaktadır. Ana temaya ulaşmak için görüşmeler doğrultusunda ulaşılan veriler bir arada toplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008).

Bu teknikte, başlangıç olarak görüşme formu hazırlanır ve görüşmelerden önce etkinliği kontrol edilir. Daha sonra görüşmeleri gerçekleştirmek için katılımcılar ile iletişime geçilir ve görüşme günleri ve saatleri tayin edilir ve böylece adımlar yürütüldükten sonra görüşmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formu oluşturulurken literatür taranarak öğretmen mesleğini etkileyen nedenler hakkında yürütülmüş araştırmalar incelenmiştir. Görüşme formu katılımcıların yaşını, branşını, çalıştıkları kurumdaki süreleri, eğitim düzeylerini vb. soruları içermektedir ve bu form kişisel bilgiler ile ayrıca dört temel soru ve her bir soru ile ilgili alt soruları içermektedir. Bu formda hazırlanan sorular araştırmanın amacına uygundur ve soruların anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Bu çalışmada hazırlanan görüşme formunun taslağı incelenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur.

Çalışmada, Manisa İli Salihli ilçesinde bulunan devlet okullarında öğretmen olarak görev yapan ve daha önce müdür yardımcılığı yapmış ve istifa etmiş 20 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan konuların yanı sıra katılımcıların kendilerinden kaynaklanan konuları da kapsayacak şekilde yapılmıştır. Böylece katılımcıların müdür yardımcılıktan ayrılma nedenleri hakkındaki görüşleri ve tecrübeleri ortaya çıkarılmıştır.

2.4. Araştırmanın Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. 20 öğretmen ile yapılan görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, analiz edilmiştir. Görüşmelerde ilk olarak müdür yardımcılığından istifa etme nedenleri hakkında soruların yanıtlanmasına odaklanılmıştır. Ayrıca, istifa eden öğretmenlerin öğretmenlikteki

deneyimleri, müdür yardımcılığı ve öğretmenlik arasındaki farklar ve bu rol değişikliklerinin etkileri hakkında da sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından yapılmış ve kaydedilmiştir.

Veriler, kaydedilen görüşmelerin transkripsiyonları ve araştırmacı tarafından yapılan notlar yardımıyla derlenerek, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin önceden belirlenmiş kategoriler veya temalar doğrultusunda incelenmesini ve yorumlanmasını içermektedir. İçerik analizi sonucunda, müdür yardımcılığı yaparken istifa etme nedenleri hakkında genelleştirilebilir sonuçlar ve fikirler ortaya çıkmaktadır.

Bu veri toplama süreci, önceden belirlenmiş kriterlere göre seçilmiş çalışma grubu ile yapılan görüşmelerin transkripsiyonları ve notlarının analiz edilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Sonuç olarak, araştırma sorularına yanıt bulmak ve nitel bir anlayış kazandırmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.5. Araştırmanın Veri Analiz Süreci

Nitel bir araştırmanın veri analiz süreci; verilerin toplanması, verilerin transkripsiyonu, verilerin kodlanması, verilerin analizi ve verilerin sonuçlanması aşamalarından oluşur. Bu aşamaların detayları aşağıda ele alınmıştır.

Verilerin toplanması: Bu çalışmada yapılan görüşmelerde katılımcı olan öğretmenlerin, okul müdür yardımcılığından ayrılıp öğretmenliğe geri dönme nedenlerini anlamak için görüşmeler yapılarak veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır böylece istenilen veriler toplanmıştır.

Verilerin transkripsiyonu: Toplanan verilerin metin haline getirilerek kaydedilmesine verilerin transkripsiyonu denilmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde bütün verilerin transkripsiyonu gerçekleştirilmiştir.

Verilerin kodlanması: Transkripsiyonlar, kodlamalar yapılarak sınıflandırılır ve kategori ve kodlar haline getirilir. Bu çalışmada kadın katılımcılar K1-K6 arası, erkek katılımcılar ise E1-E14 arası kodlanmıştır.

Verilerin analizi: Kodlanan veriler, analiz edilir ve temalar belirlenir. Görüşmelerden belirlenen temalar, okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılıp öğretmenliğe geri dönme nedenleri hakkında çıkarımlar yapmamız için kullanılmıştır.

Verilerin sonuçlandırılması: Bu aşamada, analiz edilen veriler sonuçlar halinde sunulur. Araştırmamızın bu aşamasında, elde ettiğimiz sonuçlar görüşmeye katılan okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılıp öğretmenliğe geri dönme nedenlerini anlamak ve açıklamak için kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan görüşme tekniği, nitel veri analizi yöntemlerinden biridir ve bu teknikte gerekli bütün aşamalar başarılı bir şekilde tamamlanmıştır.

2.6. Veri Analiz Yöntemi

Tematik analiz, bir veri kaynağının (örneğin mülakatlar, görüşmeler, yazılı metinler) anlamlı birimlere ayrılmasını ve bu anlamlı birimlerin temalarının belirlenmesini amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Tematik analiz yöntemi; verilerin yapılandırılması, sınıflandırılması, anlamlandırılması ve anlamın çıkarılması süreci içermektedir. Veriler, tematik analiz sürecinde içerik analizi, kodlama ve tema belirleme aşamalarından oluşmaktadır. İçerik analizi aşamasında, veriler sözcük, cümle veya bölümler halinde incelenir ve anlamlı birimlere ayrılır. Kodlama aşamasında, anlamlı birimler belirli kodlarla etiketlenir ve temalar belirlenir. Tema belirleme aşamasında, benzer kodlar gruplandırılarak temalar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tematik analiz, özellikle nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda, verilerin anlamını çıkarmak ve anlamlı sonuçlar elde etmek amaçlanır ve bu amaçla tematik analiz yöntemi uygun bir araştırma yöntemidir. Tematik analiz yöntemi, araştırmacıların verileri derinlemesine inceleyebilmelerine ve verilerin anlamını kavramalarına yardımcı olur. Ayrıca, verilerin yapılandırılması, sınıflandırılması ve anlamlandırılması sürecinde araştırmacıların objektifliğini koruyan bir yöntemdir.

Araştırmanın diğer analiz yöntemi ise içerik analizi yöntemidir. İçerik analizi, nitel veri analizi yöntemlerinden biridir ve özellikle yazılı metinlerin sistematik olarak incelenmesinde kullanılmaktadır. Krippendorff (2013) tarafından “anlamlı bilgiyi belirlemek

için iletişimde kullanılan tüm göstergelerin sistematik olarak, objektif ve nicel olarak kodlanması” olarak tanımlanmıştır.

İçerik analizi yöntemi, araştırmacıların yazılı materyallerde yer alan temaları ve anlamları tanımlamasına ve anlamlandırmasına olanak tanımaktadır. Bu yöntem hem açık hem de kapalı uçlu kodlama tekniklerini kullanabilir ve araştırmacıların nitel verileri sistematik bir şekilde analiz etmesine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, içerik analizi yöntemi sosyal bilimlerde birçok farklı alanda kullanılmaktadır. Bu yöntem, araştırmacıların bir dizi farklı veri kaynağından elde ettikleri nitel verileri analiz etmelerine ve sonuçlarını raporlamalarına olanak tanımaktadır.

Bu çalışmada yürütülen araştırmada verilerin yapılandırılması, sınıflandırılması, anlamlandırılması aşamaları için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunu yapabilmek için kişilerin müdür yardımcılığından öğretmenliğe geri dönme sebepleri baz alınmıştır. Ayrıca sonuçları analiz edebilmek için araştırmada içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analizi yapabilmek için görüşmedeki sorulara kaç kişinin benzer cevaplar verdiği nicel olarak kaydedilmiştir.

2.7. Araştırmanın İnanırlılığı, Aktarılabirliği, Tutarlılığı ve Teyit Edilebilirliği

Çalışmada yürütülen sürecin bütün aşamaları ve çalışmanın sonuçları tutarlı ise, aynı zamanda sonuçların güvenilirliği kontrol edilebiliyorsa bu çalışma kabul edilebilir bir çalışma olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı veri toplama aşamasında çalışma grubu ortamında vakit geçirerek grubun yapısı, olaylara yaklaşımı, fikirleri hakkında bilgi edinerek yürüttüğü nitel araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmektedir (Başkale, 2016). Bunu gerçekleştirebilmek adına bilgi toplama aşamasında katılımcıların yer aldığı ortamda vakit geçirilmiş ve katılımcıların rahat hissetmesi sağlanmıştır. Ayrıca görüşmeler katılımcıların müsaitliğine göre yapılmıştır. Ek olarak bu görüşmeler daha çok bilgi edinmek amacıyla mümkün olduğu kadar uzun tutulmuştur. Görüşmelerde ses kaydı alınarak bu ses kayıtları yazıya dökülmüş, sonrasında katılımcılar ile paylaşılmış ve akabinde katılımcıların isteklerine göre düzenlemeler yapılmıştır. Böylece verilerin kontrolü katılımcılar tarafından yapılmıştır (Başkale, 2016). Bunun dışında, çalışma grubu çeşitli branşlarda görev alan öğretmenlerden oluşturularak maksimum çeşitlilik hedeflenmiştir.

Çalışmanın sonuçlarının diğer araştırmalarda kullanılabilmesine ve genellenebilmesine aktarılabilirlik denir. Bu bağlamda çalışmada yer alan grup, veri edinme aşaması, veri analizi vb. bütün bilgiler başka araştırmalarla karşılaştırılabilmeli ve araştırmacılar tarafından bu bilgiler kullanılabilmelidir (Miles ve Huberman, 1994). Yürütülen çalışmada aktarılabilirlik kavramını gerçekleştirebilmek için çalışmanın amacı belirlendikten sonra bu amaca yönelik literatür taraması yapılmış ve bu alandaki bilgiler dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Literatür incelemesi doğrultusunda edinilen bilgiler kullanılarak araştırma problemi belirlenmiş ve bu problem danışman öğretim üyesine danışılmış, sonrasında danışmanın gerekli gördüğü düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, yürütülen çalışmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ifade edilmiştir. Uygulanması gereken yöntemi belirlemek için ayrı bir literatür araştırması yapılarak çalışmada güvenilirliği ve geçerliliği sağlayacak doğru yöntem belirlenmiştir.

Yürütülen çalışmaya katılacak grup Manisa ilinin Salihli ilçesinde görevli olan ve çeşitli okullardan, branşlardan ve kıdem yılına sahip öğretmenlerden oluşan 20 kişidir. Bu öğretmenler ile görüşmeler esnasında neden ses kaydı alınmasının gerekli olduğu açıklanarak bu konuda izin alınmış ve izinlerin neticesinde ses kayıtları alınmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler detaylı bilgi edinebilmek adına uzun süreli tutulmaya çalışılmıştır, bu görüşmelerin süresi 15 ile 40 dakika arasında değişmektedir. Bu görüşmeler yazıya aktarılırken de katılımcıların izni alınmıştır. Görüşmelerde edinilen ham veriler tema ve kodlara ayrılmış, sınıflandırma ve temalandırma aşamasında uzman desteğine başvurulmuş, böylece verilerin analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen tüm veriler detaylı olarak sunulmuştur.

Yürütülen araştırma kapsamında edinilen veriler tekrar toplanırsa ve aynı özellikte sonuçlar elde edilirse bu duruma tutarlılık denir (Saban ve Ersoy, 2019). Ancak nitel araştırmalarda araştırmacıların görüşleri ve durumlara yaklaşımları farklılık gösterdiğinden dolayı aynı veriler farklı araştırmacılar tarafından değişik şekilde yorumlanabilmektedir, bu nedenle bu araştırmalarda tutarlılık elde edilmesi oldukça nadirdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu zorluk neticesinde, araştırmada tutarlılık sağlanmak isteniyorsa araştırmanın bütün adımları titizlikle açıklanmalı ve bu adımlar tekrarlanabilmelidir (Arastaman vd., 2018). Bunlar göz önüne alınarak yürütülen araştırmanın bütün adımları titizlikle açıklanmış ve not tutularak kayıt altına alınmıştır. Ek olarak, çalışmanın tutarlı olabilmesi için araştırmanın

konusu kapsamında çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar uzmana danışılarak görüşleri alınmıştır. Danışılan uzmanın görüşü yürütülen çalışmanın tutarlı olduğu yönündedir.

Bir çalışmanın güvenilir olması için gerekli unsurlardan bir diğeri de çalışmanın teyit edilebilirliğidir, bunun sağlanabilmesi için araştırmacının objektif bir şekilde, önyargılarından uzak olarak, kişisel duygu ve fikirlerinden arınarak araştırmayı yürütmesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Diğer bir görüşe göre araştırmanın teyit edilebilmesi için araştırmacı verilerin kodlanmasını, tema ve kategorilere ayrılmasını vb. tüm süreci detaylı bir şekilde açıklamalı ve benzer araştırmaların yürütülmesinde öncü olmalıdır (LeCompte ve Goetz, 1982). Dış uzman denetimi de araştırmaların teyit edilebilirliğini sağlamak için kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde uzman görüşünün alınması araştırmanın verilere bağlı şekilde yürütüldüğünün teyidini sağlamaktadır (Arastaman vd., 2018).

2.8. Araştırmada Etik

Araştırmacıların bir çalışmayı yürütürken dikkat etmeleri gereken hususlar vardır; düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmeliler, benzer araştırmaların literetüre sağladığı faydaları dürüst bir şekilde ifade ederek hakkaniyetli davranmalı ve araştırmaya katılanların kişisel haklarına saygı duymalıdır (TÜBA, 2002). Ayrıca araştırmada veriler toplanırken ve analiz edilirken etik değerler dikkate alınmalı, dürüst bir şekilde intihalden kaçınılmalı özgün çalışmalar yürütülmelidir (Uğurlu, 2020). Bu nedenle yürütülen alışımayı hayata geçirmeden önce Adnan Menderes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu ile Manisa Salihli İlçe MEB'den gerekli izinler alınmıştır. Ek olarak araştırmanın kapsamı katılımcılara açıklanmış, araştırmaya gönüllülük kapsamında katınıldığı ve şahsi bilgilerinin asla paylaşılmayacağı, bu kapsamda katılımcılar için kod isimler kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca, katılımcılar görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri ya da cevaplamak istemedikleri soru olursa cevap vermeyebileceklerini konusunda bilgilendirilmiştir.

2.9. Araştırmacının Rolü

Araştırmada kullanılan nitel araştırma yöntemi kapsamında çalışan araştırmacı, ele alınan olayın gerçekleştiği ortamda, olayı ortaya çıkaran veya bu olaydan etkilenen kişilerle iletişim kurup gözlem yapan bireydir (Karataş, 2015). Söz konusu araştırmacı, durum

alışmalarında katılımcılara yönelteceği sorularını dikkatli bir Şekilde seçmeli, objektif davranmalı, çalışmada karşılaştığı farklı durumları çalışmaya faydalı olacak Şekilde yönetebilmelidir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu araştırmacılar, iyi bir Şekilde dinleyebilmeli, soruları en iyi Şekilde sormalı, araştırmanın konusuna hâkim olmalı aynı zamanda farklı işlere odaklanmalı ve araştırmada istikrarı sağlamalıdır (Saban ve Ersoy, 2019). Yürütülen bu çalışmada araştırmacı, çeşitli okullarda ve branşlarda çalışan öğretmenlerle yaptığı görüşmelerin sonuçları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini etkileyen faktörleri belirlemiştir. Bunu yapabilmek adına katılımcı öğretmenlerin paylaŐtıęı görüŐlerin hepsi dikkatli bir Şekilde dinlenerek yazıya dökülmüŐtür. Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılarak öğretmenliğe dönme nedenleri bağlamında yapılan çalışmalar literatürde dar bir çerçevede ele alındığından dolayı yürütülen bu mevcut çalışmanın büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın en büyük sınırlılıklarından biri bu konuda yürütülen araştırmaların çok kısıtlı olmasıdır, fakat bu kısıt aynı zamanda araştırmacı için büyük bir motivasyon kaynağı olmuştur çünkü araştırmacı da idealist nedenlerden dolayı öğretmenlik görevinden müdür yardımcılığı görevine geçmiŐ ve gene bazı kişisel nedenlerden dolayı yeniden öğretmenlik mesleğine dönmüŐtür.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenlerine, sonrasında istifa ederek öğretmenliğe geri dönme nedenlerine, öğretmenliğe dönmenin sağladığı avantajlara ve dezavantajlarına, ilişkin görüşleri analiz edilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri; kişisel özellikler, bireysel nedenler, kariyer hedefleri ve okuldaki yaşanan deneyimler olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Kategori ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenlerine ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Kişisel özellikler	Liderlik becerisi	E1, E3, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, K1, K2, K3, K6
	İletişim becerilerinin yüksek olması	E2, E3, E8, E10, E12, K1, K2, K6
Bireysel nedenler	Yer değiştirmenin kolaylaşması	E2, E4, K2, K3, K4, K5, K6
	Derse girmek istememe	E2, E7, E11, E13, K4
Kariyer hedefleri	Prestij	E3, E7, E10, E11, K1, K6
	Görevde yükselme	E7, E13, K5
Okulda yaşanan deneyimler	Etkin rol alma	E1, E2, E8, K2
	Eğitim kalitesini artırma	E8, E12, K3
	Sorunlara çözüm bulma	E3, E8, K1, K6

Tablo 3.1’de yer alan öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre yöneticiliği seçmelerindeki nedenleri kişisel sebepler kategorisinde “liderlik ve iletişim becerisinin yüksek olması” kodlarına ulaşılmıştır. Kişisel nedenler kategori kodlarından en fazla liderlik kavramının kullanıldığı belirlenmiştir. Yöneticilik denilince ilk akla gelen kelimenin liderlik olduğu görülmüştür. Katılımcılardan E3 “*Liderlik özelliklerimin olması okul yöneticiliğini seçmemde etken olmuştur.*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Bir diğer katılımcı öğretmen E12 “*İletişim ve liderlik yönüm güçlüdür.*

Kişiliğime daha yakın bir çalışma sistemi olduğunu düşündüğüm için müdür yardımcısı olmaktan çekinmemiştim.” şeklinde belirterek kişisel özelliklerinden dolayı okul yöneticisi olduğunu söylemiştir. Katılımcılardan K2 “Yöneticiliği güzel yapacağıma inandım, çünkü iletişim dilim kuvvetlidir ve liderlik vasfına da sahip olduğum çevrem tarafından da hep söylenmiştir. Kadın olmama rağmen bu kişisel özelliklerimden dolayı müdür yardımcısı olmak istedim.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin okul müdür yardımcılığını seçmedeki bireysel sebepler kategorisi altında yer değiştirmeyi kolaylaştırma ve derse girmeyi azaltma kodlarına ulaşılmıştır. Müdür yardımcılığına geçmenin merkeze gelebilmek için bir basamak olduğu görülmüştür. Katılımcılardan K3 “İkamet ettiğim ilçeye tayin olabilmek için sınava çalışıp idareci oldum.” şeklinde okul yöneticisi olma nedenini açıklamıştır. Bir diğer katılımcı K6 da okul yöneticisi olma nedenini “Oturduğum ilçeye tayin hakkı elde etmek için.” diyerek benzer şekilde kendini ifade etmiştir. Katılımcılardan K5, “Biz sınıf öğretmenleri genelde meslek hayatımızın uzunca bir bölümünü köylerde ve daha dezavantajlı okullarda geçiriyoruz. Şehir merkezinde güzel bir okulda çalışma fırsatı ancak mesleğimizin son yıllarında mümkün oluyor. O yüzden önce müdür yardımcısı olup sonra istifa edersem bu dezavantajlı okuldan merkeze gelebilirim” diyerek müdür yardımcılığını merkeze gelmek için bir basamak olarak kullandığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin okul müdür yardımcılığını seçme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre üçüncü kategori olan kariyer hedefleri altında; prestij ve görevde yükselme kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılardan E7 müdür yardımcısı olma nedenini “Sınıf öğretmeni olarak kalmak bir prestij sağlamıyordu, görevde yükselerek prestij sağlamak istedim bu yüzden okul yöneticisi olmak bana çok cazip gelmişti.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Dördüncü kategori olan okulda yaşanan deneyimler altında; etkin rol oynama, eğitimin kalitesini artırma ve sorunlara çözüm bulma kodlarına ulaşılmıştır. Okulda birlikte çalıştığı öğretmen arkadaşlarının ve yöneticilerinin pasif tutum ve davranışlarından dolayı okul yöneticiliğini tercih eden E8, “Öğretmen olarak çalışırken, öğretmen arkadaşlarımın ve yöneticilerimin öğrencilere ve derslere karşı tutumları hoşuma gitmiyordu. Köy okulu öğretmeniydim, fazlasıyla rahatlık vardı. Derslere zamanında girilmiyordu ve yöneticilerimiz buna niyeyse ses çıkaramıyordu. Yönetici olursam eğitim sürecinde daha etkin rol alıp eğitim-öğretimin kalitesinin artmasına fayda sağlayabilirim diye düşündüm.” şeklindeki ifadesi ile

okul yöneticiliğinin eğitimin kalitesinin artırılmasındaki rolüne vurgu yapmıştır. Katılımcılardan K6, “Öğretmen olarak çalıştığım okuldaki yöneticilerim öğretmenler arasındaki problemleri çözme konusunda oldukça beceriksizdi. Okulumuzda gruplaşmalar gittikçe arttı ve huzurumuz kalmamıştı. İyi bir iletişim yeteneğimin ve liderlik özelliğimin yanında sorun çözücü biri olduğumu biliyorum, ama bunu o an çalıştığım okulda etkin bir şekilde gerçekleştiremezdim, artan huzursuzluktan kaçabilmek için müdür yardımcısı oldum böylece yer değiştirmem kolay oldu ve gittiğim okulda liderlik özelliğimi kullanarak çıkan sorunlara kolaylıkla çözümler bulabildim.” şeklindeki ifadesi ile müdür yardımcılığını seçmesinde kişisel özelliklerine ek olarak bireysel nedenlerin ve okulda yaşanan deneyimlerin de etkisi olduğu görülmüştür.

3.2. Okul Müdür Yardımcılarının Yöneticiliği Bırakma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakarak öğretmenliğe geçme nedenleri; bireysel sebepler ve okul içi etmenler olarak iki kategori ile ele alınmıştır. Kategoriler ve kodlar Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakma nedenlerine ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Bireysel sebepler	Aile	E4, E5, E11, K1, K2, K4,K5,K6
	Kendine zaman ayıramama	E4, E13, K1, K2, K3,K4,K5,K6
	Eve iş getirme	E1, E12, E14
	Merkeze gelme	E2, E4, K2, K3, K4, K5, K6
	Öğretmenlerle aktif çalışma	E1, E2,E8, E12, K2
Okul içi sebepler	İş yükü	E5, E7, E13, K3, K5
	Müdürün olumsuz etkisi	E8, E13, K1,
	Özverisiz ekip arkadaşları	E7, E11
	Çalışma koşulları	E8, E9,K4

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi bu tema çerçevesinde incelendiğinde okul müdür yardımcılarının öğretmenliğe dönmelerinde bireysel sebepleri ve okul içi etmenleri etkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsam da kategoriler; bireysel sebepler ve okul içi etmenler şeklinde oluşturulmuştur. Müdür yardımcılarının istifa ederek öğretmenliğe dönmelerinde en önemli nedeni ailelerine ve kendilerine yeterli zaman ayıramamak olduğu görülmüştür. Öğretmenliğe geri dönme nedenlerine dair görüşünü bildiren K2 “Oğlum 1.sınıfa başlayacaktı ona daha çok zaman ayırabilmek için istifa kararı aldım” demiştir. Bir diğer öğretmen görüşü K5 ise “Okulum ikili öğretime geçtiği için sabah yedi akşam 6 gibi

çalışıyorduk ve bu evimle özellikle de çocuklarımla yeterince ilgilenememeye neden olmaya başlamıştı. Hem aileme hem de kendime daha çok zaman ayırabilmek için istifa edip öğretmenliğe döndüm” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. İlgili katılımcılardan E1 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Okulda yetiştiremediğim işleri eve getiriyordum bu sebeple de evde ailem ile geçireceğim zamanı çalışıyor hem onlara hem de kendime yeteri zamanı ayıramıyordum. Tüm bunlar zaman zaman aile yaşantımı olumsuz etkilemiştir.” Bir başka katılımcı E4 ise fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Eşim ikizlere hamileydi, ona daha çok yardım edebilmek için evime yakın bir okulda çalışma fikri cazip geldi. En azından artık okulda 5’e kadar beklemek zorunda değildim ve yaz tatillerinde aileme yeteri kadar zaman ayırabilecektim.”

Öğrencilerle birebir çalışmanın verdiği hazzı özlediğini E8, “Öğretmenken öğrencilerle olmayı onlara yeni şeyler öğretmeyi onlardan yeni şeyler öğrenmeyi seviyordum. Müdür yardımcısı olunca hem öğretmenlerden hem öğrencilerden uzaklaştığımı hissettim. Bu yüzden öğretmenliğe döndüm.” şeklinde dile getirmiştir. Öğrencilerle çalışmayı özlediğini, öğretmenliğin daha doyum verici bir meslek olduğunu E1, E2, E12 ve K2 de belirtmiştir.

Müdür yardımcılığı görevinden istifa ederek öğretmenliğe geri dönme sebeplerinin kategorisi olan okul içi sebepler; iş yükü, müdürün olumsuz etkisi, özverisiz ekip arkadaşları ve çalışma koşulları kodlarıyla oluşturulmuştur. Katılımcılardan E7, “İş sağlığı güvenliği gibi yükü ağır bir meselenin tamamıyla sorumluluğunun idarecilere yüklenmesi ve iş yükünün fazla olması bana ağır geldi, istifa ettikten sonra resmen üstümden büyük bir yük kalktı ve tekrar yüzüm gülmeye başladı.” diyerek iş yükünün katılımcının üstünde oluşturduğu baskının müdür yardımcılığından istifa etmesine neden olduğunu dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı E13 ise, “Çalıştığım okulda müdürün iş bilmezliği nedeniyle ne kadar evrak işi varsa ben ilgileniyordum. Çayımı bitirmeden soğuttuğum çok olmuştur.” diyerek müdür yardımcısı iken çok fazla evrak işi ile uğraştığını, müdürün olumsuz etkisi ve iş yükünün kariyerinden vazgeçmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticiliğinin bir ekip işi olması gerektiğine vurgu yapan katılımcılardan E11, “Benim gösterdiğim özveriyi çalışma arkadaşlarımdan görememek beni çoğu zaman kızdırdı ve tek başıma çabalamak istemedim artık. Öğretmenliği geri dönmemdeki en büyük sebep kesinlikle budur. Evet bir prestij sahibi olmak, kariyerimde ilerlemek istemiştım ama müdür

yardımcılığı çok da vazgeçilemeyecek bir kariyer değil.” diyerek müdür yardımcılığından ayrılma sebebini açıklamıştır.

Katılımcılardan E9, “Çalışma koşullarımın ağır gelmesi sonucu kronik yorgunluk yaşamaya başladım. Bu ev hayatımı da olumsuz etkileyince müdür yardımcılığına bırakmaya karar verdim.” şeklinde kendisini ifade etmiştir. Kadın katılımcılardan K5 de benzer şekilde çalışma koşullarının ağır olduğunu vurgulamış ve bunun da müdür yardımcılığından ayrılma kararında etkili olduğunu belirtmiştir.

3.3. Öğretmenliğe Geri Dönmenin Sağladığı Avantajlar ve Dezavantajlar

Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakarak öğretmenliğe geçmesi sonucu sağlanan avantajlar ve dezavantajlar iki kategori olarak ele alınmış ve bu kategoriler kodlarla Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakmaları sonucu sağladığı avantaj ve dezavantajlara ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Avantajlar	Rahatlama, stresin azalması	E1,E2,E6,E7,E9,E10,E11,E13,E14, K1,K2,K3, K5,K6
	Aileye ve kendine daha fazla zaman ayırma	E4, E5,E6, E11, K1, K2, K4, K5, K6
	Birebir başarı hazzı	E2,E5,E14,K5,K6
	Eve yakın bir okulda çalışma imkânı	E2, E4, K2, K3, K4, K5, K6
Dezavantajlar	Dezavantaj yok	E2,E7,E10,E13,E14K1,K2,K3,K5,K6
	Uyum sorunu	E8, E11, E12, K4
	Yetersiz hissetme	E8, E11, E12, K4
	Prestij kaybı	E3, E11

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe dönme sonucu elde edilen avantajlara yönelik büyük bir rahatlama ve stresin azalmasına ilişkin katılımcıların büyük bir çoğunluğu ortak bir düşüncede bir araya gelmiştir. Katılımcı E6, “Artık daha özgür hissediyorum, boş günüm var, erkenden okuldan ayrılıyorum bu sayede hem kendime hem de aileme daha çok zaman ayırabiliyorum, artık kafam rahat.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı K5 ise düşüncesini “Okulun tamamına olan sorumluluğum azaldı, okuldan çıksam bile aklım okulda kalırdı ama şimdi içim çok rahat.” biçiminde ifade etmiştir. Ayrıca E14 “Öğretmenlik çok daha rahat ve stresi az, yöneticilikte sorumluluk oldukça fazlaydı, artık rahatım” ve katılımcı K2’ de “Okulun sorumluluğundan

artık kurtuldum aileme ve kendime daha çok zaman ayırabiliyorum, hayatımla daha çok ilgiliyim” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Branşı beden eğitimi öğretmeni olan katılımcılardan E5, öğretmenliğe dönmenin sağladığı başarı hazzını *“beden eğitimi öğretmeni olarak takım çalıştırıyorum, öğrencilerim çok yetenekli, dereceler alıyorlar ve bu kesinlikle müdür yardımcılığından çok daha keyifli bir iş”* diyerek mesleki hazzın öğretmenlerin hayatındaki önemine vurgu yapmaktadır. Katılımcı K6 ise *“Sınıf öğretmeni olarak öğrencilerle daha yakından ilgilenebilmek, direkt etkileşimde bulunabilmeyi özlemişim. Onları yıllar içindeki gelişimlerini görmek oldukça mutluluk verici.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Birçok katılımcının müdür yardımcılığına seçme nedeni olan merkezde evine yakın bir okula gelebilmek için müdür yardımcılığı basamağını kullanması dikkat çekmektedir. Katılımcı E2 öğretmenliğe dönmenin sağladığı avantajı kısaca *“Bu sayede merkezi okulda kadro aldım.”* şeklinde açıklamıştır. Katılımcılardan E4, *“Söylediğim gibi müdür yardımcılığından istifa etmemin nedeni eşimin ikizlere hamile olmasıydı, istifa ederek evime yakın bir merkezi okula geldim. Bu durum benim için en büyük avantajdır.”* şeklinde müdür yardımcılığından istifa etmesinin sağladığı avantajı dile getirmiştir.

Müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe dönmenin neden olduğu dezavantajlara ilişkin öğretmen görüşlerinde çoğu katılımcının herhangi bir dezavantaj yaşamadığı ve aldıkları bu karardan mutlu oldukları görülmektedir. Katılımcı E7, *“Ben dezavantajını görmedim.”* şeklinde görüşünü net ifade etmiştir. Benzer şekilde E10 *“Bir dezavantaj olduğunu düşünmüyorum.”* diye düşüncesini dile getirirken katılımcı K2’ da *“Bence dezavantaj yok.”* biçiminde kendini ifade etmiştir.

Müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe dönme sonucu yaşanan uyum sorununun ve bunun neden olduğu yetersiz hissetmenin bir dezavantaj olması birkaç öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan E8, *“Dezavantajı epey fazla. Kısaca bahsetmem gerekirse aynı okulda olmasına rağmen masa başı çalışma rahatlığından sınıfın sahnesindeki tempoya uyum sağlamak ve sınıf yönetimini sağlamakta hamlaştığınızı fark ediyorsunuz. Kendimi yetersiz hissettiğim kısa bir dönem geçirdim.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan K4, *“Öğretmenliğe dönmek açıkcası beni zorladı neden dersiniz, sınıftan gerçekten uzaklaşmışım, ders anlatmaktan soğumuşum, sınıf hakimiyetimi kaybetmişim. Yetersiz kaldım ve bu da uyum sağlamamı geciktirdi.”* diyerek uyum sorunu

yaşadığını ve bununla yetersiz de hissettirdiğini ama bu dezavantajdan kısa sürede kurtulduğunu belirtmiştir.

Az sayıda katılımcı ise prestij kaybına vurgu yapmıştır. Katılımcılardan E3, *“Öğretmenliğe dönünce bir prestij kaybı oldu tabi, hareket alanım kısıtlandı, sıradan bir sınıf öğretmenine dönüştüm sanki.”* diyerek prestij kaybı yaşadığını belirtmiştir.

3.4. Öğretmenliğe Geri Dönme Sonrası Karşılaşılan Sorunları Aşmaya Yönelik Önerilen Bulgular

Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakarak öğretmenliğe geçmesi sonucu karşılaşılan sorunları aşmaya yönelik çözüm önerileri üç kategori olarak ele alınmış ve bu kategoriler kodlarla Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öğretmenliğe geri dönme sonrası karşılaşılan sorunlara yönelik önerilen bulgular

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Bireysel Çözümler	Ders öncesi hazırlık	E8, E12, K4
Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çözümler	Mesleki hizmet içi seminerler	E3, E8, E11, E12, K4,
Sorun yaşamadım		E1,E2, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E13, K1, K2, K3, K5, K6

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe dönme sonrası birçok katılımcının sorun yaşamadığı belirlenmiştir. Katılımcılardan E14, *“Yöneticilikten öğretmenliğe geçiş sürecimde herhangi bir zorluk yaşamadım. Zaten tam da bu geçişi düşündüğüm dönemde böyle iyi bir okulun öğretmen ihtiyacı vardı. Ben de o ihtiyacı kolaylıkla karşıladım.”*, bir diğer katılımcı E13 de *“Hicbir problemle karşılaşmadım. Yıllardır yaptığım mesleğime geri döndüğüm için sorun yaşamadım.”* diyerek herhangi bir sorun yaşamadığını o yüzden bir çözüme ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.

Müdür yardımcılığında istifa ederek öğretmenliğe dönme sonrası karşılaşılan problemleri aşmak için katılımcı E12, *“Konulardan uzak kaldığım için ilk aylarda biraz zorlandım. Kazanımları tekrar ettim. Kaynak kitapları inceledim. Bunun sonucunda müfredatı hatırlayınca herhangi bir problem kalmamış oldu.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılardan E8 ise *“Az önce de bahsettiğim gibi sınıf yönetimi konusunda problem yaşadım. Bunun için hizmetiçi eğitimler, oyunla eğitim ve drama eğitimlerine dahil olup ritmimi yakaladım. Şu anda bu problemi aştığımı düşünüyorum.”* şeklinde kendisini ifade ederek öğretmenliğe dönüş sonrası karşılaştığı sorunları nasıl aştığını belirtmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın buradaki bölümünde bulgularla ilgili tartışmalara, araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Tartışma ve sonuç tek başlık altında ele alınmıştır. Öneriler kısmı ise kendi içinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak iki başlıkta ele alınıp sunulmuştur.

4.1. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticiliği tercihlerini etkileyen faktörler, okul müdür yardımcılığından öğretmenliğe dönüş yapmasının nedenleri ve bu dönüşün sağladığı kazanç ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin ve öğretmenliğe dönüş sonrası karşılaşılan sorunları nasıl aştıklarına dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak katılımcıların okul yöneticiliğini seçme nedenleri belirlenmiştir. Müdür yardımcılığını seçme nedenleri dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; kişisel özellikler, bireysel nedenler, kariyer hedefleri ve okuldaki yaşanan deneyimler olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakarak öğretmenliğe geçme nedenleri; bireysel sebepler ve okul içi etmenler olarak iki kategori ile ele alınmıştır. Okul müdür yardımcılarının yöneticiliği bırakarak öğretmenliğe geçmesi sonucu sağlanan avantajlar ve dezavantajlar olmak üzere iki kategoriye ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Son tema olan öğretmenliğe dönüş sonrası karşılaşılan problemlere çözümler ise üç kategori altında oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin müdür yardımcılığını tercih etme sebeplerine ilişkin görüşlerinde en fazla kişisel özellik ana teması altındaki liderlik becerisine sahip olmaya ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bir diğer kod ise öğretmenlerin kendilerinde gördükleri iletişim becerilerinin yüksek olmasıdır. Okul yöneticisi olmak için bazı yeterlilikler gereklidir, okul yöneticisinin davranışları okuldaki kültürün oluşmasında etkilidir (D’cruz, 2016). Yakın bir gelecekte görülmektedir ki okul yöneticiliğinde roller okul yöneticiliği tercihlerini etkileyecektir. Gündüz ve Balyer (2013), okul yöneticisinin sahip olması gereken bu rolleri “yönetişim uzmanlığı, vizyoner liderlik, öğretim liderliği, sembolik liderlik, değişim uzmanlığı, program geliştirme uzmanlığı ve toplumsal ilişkiler uzmanlığı” olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yöneticilik algısını etkileyen faktörler arasında okul yöneticilerinin liderlik tarzı, iletişim becerileri, adalet algısı, öğrenci odaklılık, iş birliği ve takım çalışması, yönetim stratejileri ve karar verme süreçleri yer almaktadır (Arslan, 2017).

Öğretmenler, yöneticilerin liderlik becerilerini, yönetim tarzlarını, iletişim becerilerini ve karar verme süreçlerini gözlemleyerek, yöneticilik algılarını oluştururlar (Yalçın, 2019). Okul yöneticisi öğretmen ve öğrenmeye liderlik etmelidir o yüzden kendisinde liderlik kişisel özelliği gören ve sağlıklı iletişim kurmayı bilen öğretmenler müdür yardımcılığını seçmektedir. Kazak (2021) araştırmasında, okul yöneticiliğinin her öğretmenin yapacağı bir iş olmaktan artık çıktığını, yöneticiliğin uzmanlık gerektiren bir alan olarak görülmesi gerektiğini bunun da okulun bütün süreçleri üzerinde oldukça olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Görülmektedir ki katılımcıların kendilerinde gördüğü liderlik özellikleri ve iletişim becerisine sahip olma düşüncesi onları müdür yardımcısı olma konusunda oldukça motive etmektedir. Ama elbette unutulmamalıdır ki iyi bir yönetici olmak için liderlik vasfına sahip olmak tek başına yeterli değildir. Şişman (2002)'ın “Her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışında da görüldüğü gibi liderliğin doğuştan geldiğine inanılsa bile bir kişinin her durumda liderliğini ortaya çıkaramayacağı da bir gerçektir.

Öğretmenlerin müdür yardımcılığı görevini seçme nedenleri kategorilerinden olan bireysel nedenler arasında müdür yardımcılığını merkeze gelmek için bir basamak olarak kullandıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Müdür yardımcısı olarak çalışırken istifa edildiğinde eğer istediği bir okulda norm kadro varsa herhangi bir il içi, iş dışı ve eş durumu atamalarına dahil olmadan kadrosu o okula gitmektedir. Erginer ve Köse (2012) yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin şehir merkezinde çalışmak gibi sebeplerle müdür yardımcılığını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Öğretmenlikte yer değiştirme hizmet puanı ile olmaktadır, bu durum da yer değiştirmeyi oldukça zorlaştırmaktadır çünkü merkez okullarda çalışan öğretmenlerin kıdemleri genelde 20 seneyi geçmektedir ve yaş haddinden emekli olana kadar merkez okullarda çalışmaya devam etmektedirler. Emekli olan öğretmen sayısı az olduğu için merkezi okullara hizmet puanı ile gelebilmek oldukça zordur. Köylerde çalışan öğretmenlerin genelde hizmet puanı ile gelemeyecekleri okullara müdür yardımcısı olarak veya daha sonrasında istifa ederek istedikleri okula kolaylıkla gelebildikleri görülmüştür. Bu durum da araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin müdür yardımcılığını seçme nedenleri arasında derse girmek istemedikleri elde edilen bulgular arasındadır. Culha vd., (2021)'da araştırmalarında öğretmenlerin, öğretmenliğe alternatif olarak müdür yardımcılığını seçmeleri düşündürücüdür. Müdür yardımcılığını seçme nedenlerine bakıldığında mesleki yorgunluk, kalabalık sınıflar, okul değiştirme gibi

unsurlara dikkat çekmektedir. Okul yönetiminin öğretmenler ve öğrenci başarısı üstünde önemli etkileri vardı. Kalabalık sınıfların getirdiği yorgunluk, ders saatlerinin fazlalığı, bulunduğu okuldan merkezi bir okula geçmek için yapılan tercihler okul kültürünü ve okul iklimini olumsuz etkileyebilir. Okul yöneticiliği görevi isteyerek ve kendisini işine adanarak gerçekleşmelidir.

Öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde kariyer hedefleri kategorisi altında prestij ve görevde yükselme kodlarına ulaşılmıştır. Bass (2006) yaptığı araştırmasında okul yöneticiliğinin tercih edilmesinde etkili olan motivasyon kaynaklarını; daha yüksek bir pozisyona gelmek, personel üzerinde bir etkiye sahip olma, prestij, statü olarak belirtmiştir. Teachin- Certification (2021) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir ki öğretmenlerin kariyer yolundaki bir sonraki adımı okul yöneticiliğidir. Yönetim pozisyonuna geçmek başarılı bir öğretmen için en mantıklı adım olarak görülmektedir. Bir diğer araştırmacı Hancock (2006)'da araştırmasında benzer şekilde prestij ve statü sağlamanın öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçmelerinde motivasyon sağladığını belirtmiştir. Erginer ve Köse (2012)'de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul yöneticisi olarak işin başında olma isteği, önemli işler yapabilme, kendi doğrularını hayata geçirme ve böylece tatmin duygusu elde etmek için müdür yardımcılığını seçtiklerini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçme nedenleri arasında okulda yaşanan deneyimleri de dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin okul yönetiminde etkin rol almak istedikleri, eğitimin kalitesini arttırmak istedikleri ve yaşanan sorunlara çözümler bulabilmek için yönetim sürecine daha fazla dahil olabilmek adına müdür yardımcılığını tercih ettikleri görülmüştür. Bass (2006) araştırmasında öğretmenlerin müdür yardımcılığını seçme nedenleri arasında; fark yaratma arzusu, insanlar ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakma, öğretmenler üzerinde etkiye sahip olma gibi unsurları olduğunu belirtmiştir. Elmore (2000) araştırmasının sonuçlarında ise liderlerin okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Liderlerin öğretmenlerin iş birliği yapmalarını teşvik etmeleri, öğretmenlerin liderliğe güven duymalarını sağlaması, öğretmenlerin seslerini duymalarını ve onları anlamalarını sağlamaları önemlidir. Ayrıca liderlerin etkili bir şekilde iletişim kurmaları, öğretmenlerin liderliğe daha fazla güven duymalarını ve liderleriyle daha iyi bir iş birliği yapmalarını sağlayabilmektedir. Öğretmenliğin artık tatmin etmediği, daha fazla işler başarma, daha görünür olma arzusu, sahip olunan makamın açacağı kapıların düşünülmesi yöneticiliği tercih etme nedenleri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticisi

olduklarında, yöneticiliğin getirdiği güç kaynaklarını kullanarak daha etkin bir rol alacaklarını düşündükleri görülmektedir.

Yapılan araştırmada okul müdür yardımcılarının istifa ederek öğretmenliğe geri dönme sebepleri incelendiğinde bireysel sebepler ve okul içi sebepler olmak üzere iki kategoriye ait bulgulara ulaşılmıştır. Bireysel sebepler içerisinde en fazla müdür yardımcısı iken ailesine ve kendine yeteri kadar zaman ayıramamaktan dolayı sıkıntılar yaşadıkları bunun da müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe geri dönmelerinde etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Özellikle kadın müdür yardımcılarının aileye zaman ayıramamaktan daha çok şikâyet ettikleri gözlemlenmiştir. Çünkü toplumda kadına yüklenen ailenin sorumluluğu oldukça fazladır. Shen (1999) araştırmasında aile ve toplum ile ilişkili sorunlar okul yöneticilerinin mesleği bırakmalarında etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Bakioğlu ve Demirbilek (2019) ise araştırmasında öğretmenlerin müdür yardımcılığından istifa etmelerinde aileye yeteri kadar zaman ayırmamanın etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada aileden kaynaklı etkilerin özellikle kadın müdür yardımcıları tarafından çocuğun bakımı, aile bütünlüğü gibi öğeleri barındırması sebebiyle müdür yardımcılığı kariyerinden vazgeçmelerine neden olduğunu vurgulamıştır. Müdür yardımcılarının çalışma saatleri öğretmenlerden fazladır, öğretmen dersi bitip eve gittiğinde okul yöneticileri mesai bitimine kadar okulda kalmaktadır, bu durum da okul yöneticilerinin öğretmenler kadar ailelerine ve kendilerine zaman ayıramamasına neden olmaktadır. Ailesine ve kendisine zaman ayıramamadan kaynaklı istifaların yaşanmaması için esnek çalışma saatleri düzenlenmesi görevlerine bağlılığı artırabilir.

Öğretmenlerin okul müdür yardımcılığına seçme nedenlerinden biri olan merkeze geçiş olarak bir basamak olması sebebi ile müdür yardımcılığında kısa bir süre çalışıp merkezi bir okulda kadro alabilmek için istifa ettikleri elde edilen bulgularda görülmüştür. Demirpolat (2016) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin müdür yardımcısı olarak atandığını sonra bu görevi yapamadıklarını söyleyip istifa ettiğini böylece kolaylıkla merkezi bir okulda öğretmen olarak kaldığını yani müdür yardımcılığının merkeze gelmede bir araç haline geldiğini vurgulamaktadır. Okullarda yer değişikliği hizmet puanları ile olmaktadır fakat müdür yardımcılığı yaparken istifa edildiği takdirde kadro istenilen boş bir kadronun olduğu okula alınabilmektedir. Tüm bunlar özellikle genç öğretmenlerin merkezi okullarda çalışmasını kolaylaştırmıştır fakat bu durum il içi, il dışı ve eş-özür durumları ile hizmet puanlarını kullanarak tayin isteyenler için olumsuz bir duruma neden olmuştur. Merkezi okullarda

genelde hizmet süresi fazla öğretmenler çalışmakta genç kadrosunu ise müdür yardımcılığından istifa edip gelenler oluşturmaktadır. Bu durum da okullarda tepki ile karşılanmaktadır. Bunun önüne geçebilmek için müdür yardımcılığında en az 4 sene çalışma zorunluluğu getirilmesi müdür yardımcılığını merkeze gelmek için bir araç olmaktan çıkaracağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre müdür yardımcılığından istifa etmelerindeki okul içi etmenlerin başında iş yükünün etkili olduğu görülmektedir. Bakıoğlu ve Demirbilek (2019) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir ki idari evrak işlerinin fazla olması, görev dağılımının eşitsizliği müdür yardımcılığından istifa edilme sebepleri arasındadır. Okul yöneticileri, günlük idari işleri yaparken stres yaşamaktadır (Gmelch ve Swent, 1982). Bir diğer araştırmacılar olan Koşar, Sezgin ve Aslan (2013), yaptıkları araştırmada müdür yardımcılarının görevleri dışındaki fazla sayıda işi yapmak zorunda kaldıklarını gözlemlemişlerdir. Turan ve Yalçın (2015) ise müdür yardımcılarının yapmaları gereken görevler ile yapmayı istedikleri arasında büyük bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın müdür yardımcısını asli görevinden uzaklaştırdığını ifade etmişlerdir. Göksoy (2015), yaptığı çalışmada, eğitim kurumların da bürokratik işlemlerin en sade şekilde yürütülmesi gerekirken bunu tersine bu kurumlarda bürokratik işlerin yoğun bir şekilde olması işlerin yavaş yürütülmesine neden olduğunu söylemiştir. Balyer (2012) ise bizim bulgularımıza benzer şekilde sonuçlar elde etmiş ve müdür yardımcılarının sorumluluklarının ve iş yüklerinin sürekli arttığını ifade etmiştir. Buradan da görülmektedir ki yürütülen çalışmada elde edilen bulgular farklı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan olan müdürün olumsuz etkisi, özverisiz ekip arkadaşları ve çalışma koşulları da göstermektedir ki müdür yardımcılarını çalışma ortamında kendilerini iş yükünün altında yalnız hissetmektedir. Erginer ve Köse (2012) araştırmasında müdür yardımcılarının üst yöneticilerin otokrat tutumlarından dolayı görevlerinden soğuduklarını, üstlerine yüklenen angarya işlerin çokluğundan şikâyet ettiklerini belirtmiştir. Okul müdürleri tarafından verilen iş tanımlarının açık olması bu sıkıntıların yaşanmasını engelleyecektir. Diğer tüm mesleklerde olduğu gibi yöneticilik mesleğinde de başarılı olmanın koşullarından biri de istekliliktir. Öğretmenler yöneticilik görevine isteklilik duyması ise bireysel ihtiyaçlarının ne düzeyde karşılandığı ile bağlantılıdır (Çalık ve Tüzel, 2014). Birden fazla müdür yardımcısının olduğu bir okulda okul müdürünün görev paylaşımının açıkça belirtilmesi ve bu görevleri adil bir şekilde paylaşılması iş

yükünü azaltacağı için bu durumun örgütsel bağlılığı artıracığı düşünülebilir. Ayrıca okul müdürü müdür yardımcısının bireysel ihtiyaçlarını da göz ardı etmemesi, müdürü tarafından anlaşıldığını düşünmesi müdür yardımcısının görevlerini daha büyük bir istekle yapmasını kolaylaştıracağı düşünülebilir.

Yapılan araştırmada, erkek öğretmenlerin okul müdür yardımcılığı görevini daha çok seçtiği elde edilen bulgular arasındadır. Manisa ili Salihli ilçesinde ulaşılan 20 öğretmenin 14'ü erkek öğretmen iken 6'sı kadın öğretmendir. Okul yöneticiliğini seçme nedenlerinden bireysel sebepler kategorisi altındaki müdür yardımcılığının yer değiştirmeyi kolaylaştırması kadınların okul yöneticiliğini seçme nedenlerinde erkeklere göre daha çok etkilidir. Müdür yardımcılığını bırakma nedenleri incelendiğinde ise çoğunlukla kadın öğretmenlerin ailelerine ve kendilerine zaman ayıramadığı için öğretmenliğe geri döndükleri görülmüştür. İş yükü eve iş getirme gibi durumların ise daha çok erkek öğretmenlerin müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe geri dönmesine neden olmuştur. Araştırmacılarından Mete ve Uçak (2014), yaptıkları çalışmada öğretmenliğe geri dönme konusunda farklılıklar olduğunu, çeşitli endişe kaynaklarının değerlendirildiğini ve bu değerlendirme sonucunda kadınların erkeklere göre daha az endişeli olduklarını belirtmiştir. Ruhl-Smith vd., (2005) yaptıkları araştırmada ise yöneticiliğe girme ve ayrılma nedenlerinin kadın ve erkeklerde farklılaştığı görülmektedir. Müdür yardımcılığını seçmede kadınlar için mesleki iş birliği ve mesleki ödüller, erkeklerden daha önemlidir. Erkekler öğretmenler ise kariyerlerinde ilerlemek için gerekli kişisel güç ve resmi hiyerarşiye daha fazla adanmaktadırlar. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerle karşılaştırdığında, yönetsel veya öğrencilerle ilgili durumlar sebebiyle müdür yardımcılığından ayrılma olasılıklarının daha düşük olduğu elde edilen bulguları arasındadır. Yazarların araştırma sonuçlarında, kadın öğretmenlerin yönetimde ve öğrencilerle yaşadıkları problemlere karşı daha dayanıklı oldukları, müdür yardımcısı olmak için daha fazla düşündükleri ve mesleğin içsel ödülleriyle daha çok motive oldukları görülmektedir.

Yapılan araştırmada, katılımcıların birçoğunun yönetimin verdiği iş yükünün ortadan kalmasından dolayı rahatladığını ve yaşadıkları stresin azaldığını söyleyerek müdür yardımcılığını bırakmanın avantajlarını dile getirmiştir. Böylece ailelerine ve kendilerine daha fazla zaman ayırmak mümkün hale gelmiştir. Ve sınıfa geri dönerek bire bir başarı hazzını yeniden tatmanın da büyük bir avantaj olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaya benzer olarak Erginer ve Köse (2012) de kendi istekleri ile istifa edip öğretmenliğe dönmüş

müdür yardımcısıyla yaptığı araştırmada öğretmenliğe duydukları özlemin, müdür yardımcısıyken kendilerine ve ailelerine yeteri kadar zaman ayıramamanın öğretmenliğe dönüşlerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bir diğer araştırmacılar Kılınç ve Koşar (2017) öğretmenlik mesleğine dönmüş olan müdür yardımcıları ile gerçekleştirdikleri araştırma kapsamında öğretmenliğe döndükten sonra ailelerine, öğrencilerine ve kendilerine daha çok zaman ayırabildiklerini ve iş yüklerinin azalmasından ötürü de mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bahsedilen bu çalışmalardan da tekrar görülmektedir ki yürütülen araştırmanın bulguları literatürdeki bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlere göre daha fazla mesai saatinin olması, aileleri ile kendilerine zaman ayıramama ve iş yükünün getirdiği stres sonucu istifa etmeleri ve öğretmenliğe dönmeleri yaşanan stresi ortadan kaldırmaktadır. İstifaların önüne geçmek için müdür yardımcısı iken bu stresin yönetilebilmesi okul yönetimi aracılığı ile sunulacak psikolojik destek ve stres yönetimi seminerleri istifa eğitimlerini azaltabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu müdür yardımcılığından istifa edip öğretmenliğe dönmek için bir dezavantajı olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin yöneticilik sonrası sınıfa, öğrencilere karşı uyum sorunu yaşadığı ve kendilerini bir süre yetersiz hissettikleri elde edilen bulgular arasındadır. Prestij kaybı da öğretmenliğe dönüş sonrası yaşanan dezavantajlar arasında olarak görülmektedir. Bakioğlu ve Demirbilek (2019)'da yaptıkları çalışmada müdür yardımcılığı görevini bırakan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik mesleğine geri dönüşlerinde negatif bir durum yaşamadıklarını vurgulamışlardır. Fakat, araştırmalarında az sayıdaki öğretmenin de öğretmenlik mesleğine geri döndükten sonra uyum sağlayamadıklarını ve sınıfı yönetirken zorlandıklarını, etki alanlarının sınırlandığını ve bu neticede prestij kaybı yaşadıklarını ve çevrelerinin yetersizlik duygusunu hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Kılınç (2017) de müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenlik mesleğine geri dönen müdür yardımcılarının sınıf yönetimi, dersin planlanma gibi konularda uyum sorunu ve diğer öğretmenlerle iletişim kurarken istemsizce yönetici gibi davranma sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulguların da yürüttüğümüz araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlik mesleğine geri dönen müdür yardımcılara; uyum eğitimi ve diğer ihtiyaç hissettikleri başka bir alan olursa o alanın eğitimi verilmelidir. Yürütülen araştırmalarda daha iyi bulgular elde edebilmek adına öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin ve diğer paydaşların da fikirlerine

başvurulmalıdır. Ayrıca ilk kez görev alan müdür yardımcılarının da deneyimleri ve yönetmelik hakkındaki fikirleri araştırılmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe dönüş sonrası karşılaştıkları sorunlara yönelik uyguladıkları çözümlere dair bulgular üç kategori ile ele alınmış olup katılımcıların büyük çoğunluğunun bu geçiş sonrası bir sorun ile karşılaşmadığı görülmüştür. Katılımcılardan birkaçı uyum sorunu yaşadığını ve bunu da kaynak araştırması yapıp, ders öncesi tekrarlar ile çözdüğünü, başka bir katılımcı ise hizmet içi eğitimler ile tekrar kendisini yeterli hissettiğini dile getirmiştir. Görülmektedir ki “As olan öğretmenliktir” görüşü müdür yardımcılığından öğretmenliğe geri dönmelerinde katılımcıların öğretmenlikte kendilerine olan yeterliliklerine güven duyduklarını göstermektedir. Kendisini yeterli hissetmeyen öğretmenler ise bireysel çözümler ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın desteği ile tekrar kolaylıkla öğretmenlik meseleğine adapte olmuşlardır.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında tartışmalar yapılmıştır ve araştırmanın sonuçları paylaşılmıştır. Bu kısımda araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur. Öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak iki şekilde sunulmaktadır.

4.2.1. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Müdür yardımcılığından öğretmenlik mesleğine geri dönen öğretmenlerin nedenleri hakkında yürütülen çalışmalar nitel ve nicel olarak artırılabilir. Bu konuda eylem araştırması yapılabilir. Bu konu nicel olarak araştırılarak daha fazla katılımcıya ulaşılabilir ve farklı bulgular elde edilerek literatüre daha fazla katkı sağlanabilir.
- Bu alanda lisansüstü düzeyde daha fazla araştırma yapılması için öğrenciler teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin, öğretmenlikte yaşadıkları sıkıntılar daha detaylı araştırılarak bunlara yönelik çözüm önerileri sunulabilir ve böylece geçici heveslerle okul yöneticisi olmanın önüne geçilebilir.

- Müdür yardımcılarının kaç sene yöneticilik yaptıkları ve ortalama kaçınıcı senelerde istifa ettikleri araştırılarak yaşadıkları sorunlarınla ne kadar mücadele ettikten sonra istifa ettikleri tespit edilerek bu sorunlara yönelik çözümler üretilebilir.

- Mevcut çalışmaya ek olarak müdür yardımcısı istifa etmiş okul müdürlerinin görüşleri üzerine de araştırmalar yapılabilir.

4.3. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

- Yönetici atama yönetmeliği düzenlenerek sınav, mülakat ve ek-1 puanlarının oranları değiştirilebilir. Mülakatta adayın liderlik özellikleri, iletişim dili, müdür yardımcılığını hangi sebeplerle istediğine dikkat edilerek ve hangi sendikaya üye olduğu önemsenmeden adil bir puanlama yapılabilir. Sınavdan yüksek puan almanın o kişiyi iyi bir yönetici yapmayacağı dikkate alınmalıdır.

- Okul müdür yardımcıları, müdür yardımcılarının kişisel ihtiyaçlarını dikkate alarak esnek çalışma saatleri uygulayabilir ve bu Milli Eğitim Bakanlığınca da yönetmeliklerle düzenlenebilir.

- Yönetmelikle müdür yardımcılarının görev tanımları açıkca belirlenebilir ve okul müdürleri tarafından adil bir şekilde görev paylaşımı yapılarak müdür yardımcılarının iş yükleri hafifletilebilir.

- Merkezdeki bir öğretmen emekli olana kadar yerini bırakmamakta bu da genç öğretmenlerin en verimli zamanlarında ücra köylerdeki okullarda çalışarak hızlı bir şekilde tükenmişlik yaşamasına sebep olmaktadır. Bunun önüne geçebilmek için öğretmenlere rotasyon getirilerek okullarda dinamik bir atmosfer oluşturulabilir.

- Müdür yardımcılığından istifa ederek öğretmenliğe dönüş sonrası öğretmenlere sınıf yönetimine ve ders planlamasına dair uyum eğitimi ve hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Müdür yardımcılığından istifanın önüne geçmek için okul yöneticiliği maaş ve kaynak gibi ayrıcalıklarla teşvik edilebilir.

- Müdür yardımcılığı görevindeki iş yükünün getirdiği stresi daha iyi yönetebilmek için müdür yardımcılarını düzenli olarak okul müdürleri aracılığı ile psikolojik destek ya da

mentörlük yardımını alabilir. Her dönem belirli zamanlarda çalıştığı ilçedeki diğer müdür yardımcılarını ile bir araya gelerek çember etrafında yaşadıkları problemleri birbiri ile paylaşarak rahatlayabilir ve birlikte çözüm üretebilirler.



5. KAYNAKLAR

- Acar, H. (2013). Okul yöneticisi olma nedenleri ve öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin beklentileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 205-223.
- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, H. (2022). *Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akcan, F. (2011). *İlköğretim kurumları yöneticilerinin yaşadıkları iş streslerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, Ö., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E., (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, A. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki: Tokat ilinde bir araştırma. *International Journal of Language Academy*, 7(1), 64-82.
- Akın, U. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik algıları: bir alan araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 15-32.
- Aksoy, M. E., Özcan, A. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1711-1724.
- Altınkurt, Y. (2004). Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin okul yöneticisi olma nedenleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 220-232.
- Altınkurt, Y. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Antalya örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 1067-1081.

- Arslan, M. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisi: Amasya örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 113-132.
- Atan, T., Karakaya, F. (2021). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin algıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 1-14.
- Avcı, A., Turgut, Y. (2020). Okul yöneticilerinin adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ege Akademik Bakış*, 20(1), 108-124.
- Aydın, İ., Başar, H., (2017). Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olma Nedenleri: Karadeniz Bölgesi Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 505-523.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 129-146.
- Aygün, O. ve Kalaycı, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki: Bartın ilinde bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 76, 35-46.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitimi sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 17-28.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 9-36.
- Bakioğlu, A. ve Demirbilek, M. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 737-770.

- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Barnett, B. G., Oleszewski, A. M. and Shoho, A. R., (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools*, 11(1), 92-128.
- Bass, T. S. (2006). To be or not to be: Issues influencing educators' decisions to enter the principalship. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 2(4), 19-30.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sisteminde okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28
- Bayar, A., & Güngör, Ş. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2018(33), 180-194.
- Bayrak, G. (2018). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki: Gaziantep örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Bélanger, C. H., & Jordan, A. H. (2000). Job satisfaction and organizational commitment among school psychologists: Effects of role conflict and role ambiguity. *Psychology in the Schools*, 37(2), 161–175.
- Bozgeyikli, H. ve Öztürk, M. (2020). Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir nitel araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 67-82.

- Bozkurt, N. (2005). *Türkiye ile bazı Avrupa birliği ülkelerindeki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113.
- Bulut, B. (2017). Okul yöneticiliği mesleki yeterlilikleri: Okul yöneticisi adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 127-142.
- Burkhauser, S., Gates, S. M., Hamilton, L. S., and Ikemoto, G. S. (2012). Challenges and opportunities facing principals in the first year at a school (Report No. RB9643-NLNS). California: RAND Corporation.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:51
- Can, N., & Aydemir, M. (2019). Öğretmenlerin okul yönetimi ve liderlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 379-396.
- Can, N., & Selvi, K. (2021). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 422-435.
- Cansoy, R., & Yaşar, A. (2018). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 199-217.
- Cemaloğlu, N. (2005). “Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2):249-27.
- Cheng, Y. C. (1997). School administration in Hong Kong: Patterns, issues and dilemmas. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 101–107.
- Clough, D. J. (1971). Effectiveness Of Studded Tires. *Research Record*, 39.

- Conley, S., & Bacharach, S. B. (1989). Belief structures in conflict: The case of school administrators. *Journal of Applied Behavioral Science*, 25(1), 1–16.
- Culha ve Yılmaz, (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görev süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42(1), 817-843.
- Çağlayan, H. ve Aydın, C. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 26-47.
- Çakır, Ö. ve Ersanlı, E. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 551-567.
- Çakır, R. (2020). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve öğretmen memnuniyeti arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 737-756.
- Çalık, T. ve Tüzel, E. (2014). Okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 1(1), 2-12.
- Çapri, B. & Korkmaz, S. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine dönüş nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 725-739.
- Çay, A. Y. (2019). *Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, S. A., & Genç, M. A. (2018). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1529-1540.
- Çınar, İ., & Göçer, A. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(64), 497-508.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi.
- D’cruz, C. (2016). Why be a school principal?
- Daresh, J. C., and Playko, M. A. (1994). Aspiring and practising principals; perceptions of critical skills for beginning leaders. *Journal of Educational Administration*, 32(2), 35-45.
- Demir, İ. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki: Ordu ilinde bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 347-367.
- Demir, İ. (2021). Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerinin öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası İletişim Araştırmaları Dergisi*, 21(43), 11-27.
- Demir, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmini üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 9(9), 965-979.
- Demir, Ş. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki: İzmir örneği. *İzmir Democracy University Journal of Education Faculty*, 1(2), 12-28.
- Demirel, Ö. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki: Trabzon ilinde bir araştırma. *Turkish Journal of Education*, 7(2), 22-38.
- Demirpolat, B. C. (2016). Büyük göç: Okul yöneticilerinin öğretmenliğe dönüşü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 127-150.
- Deshmukh, H. N. (2019). A paradigm shifting in management: Human resource oriented management to process oriented management. *Sumedha Journal Of Management*, 8(3), 239-244.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *In The educational forum*, 50(3) , 241-25). Taylor & Francis Group.

- Dikici, M. F. (2018). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile retmenlerin örgütsel balılıı arasındaki iliki. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(1), 161-178.
- Drucker, P. (2013). *Managing For The Future*. Routledge.
- Duyan, V. ve Uzun, H. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile retmenlerin örgütsel f, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Eraslan, A., & Ertekin, E. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin i tatminleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 3649-3663.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin retim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve retim liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eren, E. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin duygusal zekları arasındaki ilişki: Konya ili rnei. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(71), 236-249.
- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir alıma. *E- Journal Of New World Science Academy*, 7(4), 14-28.
- Fields, L., and Egley, R. (2005). Assistant principals in Florida rank first-year challenges; Study's results highlight areas of need for professional development. *ERS Spectrum*, 23(1), 4-10.
- Fiek, K. (2015). *Yönetim*. Ankara: Kilit Yayınları.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, (5), 229-251.

- Gajda, R. and Militello, M. (2008). Recruiting and retaining school principals: What We can learn from practicing administrators. *Journal of Scholarship and Practice*, 5(2), 14-20.
- Gajre, N. S., Fernandez, S., Balakrishna, N., & Vazir, S. (2008). Breakfast eating habit and its influence on attention-concentration, immediate memory and school achievement. *Indian Pediatrics*, 45(10), 824.
- Glanz, J. (1994). Redefining the roles and responsibilities of assistant principals. *Clearing House*, 67(5), 283-287.
- Göksoy, S. (2015). Bureaucratic problems at schools. *Journal of Education and Future*, (7), 99-118.
- Göksu, İ. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 174-191.
- Gözütok, D. (2017). Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğine İlişkin Algıları ve Yönetici Olmaya İlişkin Niyetleri: Nitel Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 465-480.
- Gözütok, D. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 112-129.
- Gül, Ş., & Karasar, N. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki: Adana örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1087-1098.
- Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1331-1344. doi: 10.7827/TurkishStudies.14069
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34).
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.

- Güngör, Ş. (2008). Okul yöneticiliği ve öğretmenlerin okul yöneticisi olma nedenleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 1-10.
- Gürkan, V. (2014). Okul yöneticiliği mesleğine ilgisi ve okul yöneticisi olma nedenleri: Konya İli Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 198-211.
- Gürsoy, F., & Yılmaz, N. (2020). Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin İş Doyumu ve Performansı Arasındaki İlişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 22(4), 1051-1064.
- Güven, H. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmen performanslarını geliştirmek için kullandıkları yöntemler üzerine nitel bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hancock, (2006). A study of factors that influence teachers to become school administrators. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 6(1), 91-105.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hart, A. (1993). Principal succession: Establishing leadership in schools. Albany: SUNY Press.
- Harvey, M. J. (1994). The deputy principalship: Retrospect and prospect. *The International Journal of Educational Management*, 8(3), 15-25.
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J., and Donaldson, G. (2001). The worklife of the assistant principal. *Journal Of Educational Administration*, 40(2), 136-157.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Işık, M., & Bahat, İ. (2019). Hesapverebilirlik bağlamında MEBİM 147 hakkında eğitim yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 50-68.
- İçöz, E. (2021). *Yönetişim ekseninde ilköğretim kurumları: Karatay örneği* (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- İkiz, F. E., & Gürbüzürk, O. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenliğe geri dönmelerine ilişkin bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 14(4), 1051-1064.
- Joshi, K. D. (2004). A formal knowledge management ontology: Conduct, activities, resources, and influences. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55(7), 593-612.
- Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2019). Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt dna'sı ve örgütsel değişim ile korku kültürü arasındaki ilişki. (*Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi/1st International Educational Research Conference*) 4-6 Ekim 2019. İzmir Demokrasi Üniversitesi.
- Kara, B. (2015). *Kadınların üst düzey yönetici olmalarını engelleyen cam tavan sendromuna ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, E. (2016). Okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönüş nedenleri: Nitel bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 367-382.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar (Kars ili örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(3), 345-380.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-56.

- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(2):193-207.
- Kaya, N. (2021). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş tatmini ve performansı arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science and Education Research*, 7(1), 1-17.
- Kaymaz, T., ve Korkmaz, H. (2021). Okul yöneticilerinin işletme yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin iş tatmini üzerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 337-352.
- Kazak, E. (2021). Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 9(1), 59-73.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Emre, E. ve Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 53-73.
- Kıran, N. (2017). Okul yöneticiliği işlevlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 146-159.
- Konan, N., Çetin, R. B. Ve Yılmaz, S. (2017). Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 36(1), 147-160.
- Konan, N., Yılmaz, S. ve Bozanoğlu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 105-134.
- Koontz, H., O'donnell, C., & Weihrich, H. (1986). *Essentials Of Management* (Vol. 18). New York: McGraw-Hill.
- Korkmaz, H. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticisi olma nedenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 9-24.

- Koşar, S., Sezgin, F. ve Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *GEFAD (Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi)*, 33(1), 147-164.
- Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, A. (2018). Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla okul müdür yardımcılığı görevi: Bir öz değerlendirme. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(16), 191-211.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249–280.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205–229.
- Lynch, R. L. (2000). *New directions for high school career and technical education in the 21st century (No. 384)*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- Mavi, D. ve Özdemir, M. (2020). Yönetici Rollerini Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 918-937.
- Mete, M. ve Uçak, Y. (2014). Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine geri dönüşle ilgili kaygı durumlarının analizi. *Analysis Of The Anxiety States On Returning To Teaching Profession Of School Administrators*. Sage Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Londra ve New Delhi: Sage Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2017, 22 Nisan). *Resmi Gazete*, (Sayı: 30046).
- Nazaroğlu, R. (2012). *İşgörenlere yönelik yıldırma davranışları, nedenleri ve işgörenlerin bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri (Bir ilçe milli eğitim müdürlüğü örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okçu, V. (2011). Türkiye'de Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 10(37).
- Ottaway, R. N. (1983). The change agent: A taxonomy in relation to the change process. *Human relations*, 36(4), 361-392.
- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Journal of Social Sciences And Education*, 2(2), 311-334.
- Özalp, U., Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 455-494.
- Özdemir, Ş. (2018). Okul müdür yardımcılığına hazırlık programının öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarına etkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 18-36.
- Özdemir, Y. ve Turan, H. E. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: Trabzon ilinde bir araştırma. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 471-483.
- Özdemir, Y. ve Türkkan, B. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 216-231.
- Özel, H. (2019). *Kadın okul yöneticilerinin iş-aile ve aile-iş çatışmalarına ilişkin algıları*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, A. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine geri dönüşü: Bir durum analizi. *Journal of Education and Future*, 16, 45-64.

- Öztürk, A. ve Yıldız, A. (2020). Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen performansı arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 389-399.
- Öztürk, D. N. (2018). *Okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının rehber öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, M. (2018). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-14.
- Rane, T. R., & McBride, B. A. (2000). Identity theory as a guide to understanding fathers' involvement with their children. *Journal of family issues*, 21(3), 347-366.
- Reeves, J., Moos, L., and Forrest, J. (1998). The school leader's view. In J. Macbeth, (Ed.), *Effective school leadership* (pp. 32-59). London, UK: Paul Chapman/Sage.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2012). *Management*. New Jersey: Pearson.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (A. Öğüt, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağır, M. (2015). Eğitim ve Okul Sistemindeki Son Dönem Politika Değişimlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Sağol, F. (2013). *Kurum kültürü analizi: Millî Eğitim Bakanlığı ilkököl ve ortaokuluna yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarpkaya, R. (2017). Millî Eğitim Bakanlığındaki kurum yöneticilerinin atamalarının çağdaş işgören yönetimi ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 2(6).
- Sarpkaya, R. (Ed.), (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Searby, L., Browne-Ferrigno, T., and Wang, C. (2016). Assistant principals: Their readiness as instructional leaders. *Leadership And Policy In Schools*, 16(3), 397- 430.

- Shen, J., Cooley, E.V., and Wegenke, G.L., (2005). Factors influencing application for the principalship: A comparative study of teachers, principals, and superintendents. Jianping shen (Ed.). *School Principals*, PP: 169-178. New York: Peter Lang.
- Shen, J., Cooley, V. E., and Ruhl-Smith, C. D. (1999). Entering and leaving school administrative positions. *International Journal of Leadership in Education*, 2(4).
- Shoho, A. R., and Barnett, B. G. (2010). The realities of new principals: challenges, joys and sorrows. *Journal of School Leadership*, 20(5), 561-596.
- Sözbilir, M. & Balyer, A. (2021). Okul Yöneticiliği ve Öğretmenlik Mesleği Arasında Seçim Yapacak Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Journal of Education and Training Studies*, 9(3), 299-307.
- Spillane, J. P., & Kim, C. M. (2012). Understanding educational organizations as loosely coupled systems. In B. Schneider & K. M. Barbera (Eds.), *Handbook of education policy research* (pp. 421–438).
- Spillane, J. P., and Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, İ. (2020). Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ve Öğretmenlerin Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 124-138.
- Şahin, M. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 245-264.
- Şahin, Y. L. (2013). Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 331-348.
- Şenol, S. ve Demir, A. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 315-328.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği. In Y. Özden (Ed.) *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Taşçı, N. G., & Balıkçı, Ö. (2021). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmen motivasyonu ilişkisi: Bir araştırma. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 195-206.
- Tekbiyık, A. (2017). Öğretmenlerin okul yöneticisi olma nedenleri ve beklentileri: Ankara İli Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 483-506.
- Terry, G. R. (1962). *Office management and control: The actions of administrative management*. Homewood, Ill., Irwin.
- Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2012). *Yönetim bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, A. H. (2019). Okul yöneticilerinin mesleki yeterlilik algıları ve öğretmen performansını etkileme durumları. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 169-185.
- Turan, S. ve Yalçın, G. (2015). Okul yöneticilerinin yaptığı ve yapmak istediği işler ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 11-34
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi/The effect of ethical leadership behaviors of high school and vocational high school principals on social justice in schools*. (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi.
- TÜBA. (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

- Tümekaya, S., & Oğuz, E. (2016). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve iş tatminleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 153-174.
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınları.
- Uçak, Y. (2013). *İlkokullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine geri dönüşleri ile ilgili kaygı durumları (Öğretmen performanslarını geliştirmek için kullandıkları yöntemler üzerine nitel bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Uğurlu, H. (2020). Bilimsel araştırmalarda etik. *Ahi Evran Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-78
- Uysal, S. (2017). Okul müdürlerinin öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik düzenlemeleri ile öğretmen memnuniyeti arasındaki ilişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 19-38.
- Ünal, H. (2019). Okul müdür yardımcılarının yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönme nedenleri: Nitel Bir Araştırma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 225-243.
- Webb, R., and Vulliamy, G. (1995). The changing role of the primary school deputy headteacher. *School Organization*, 15(1), 53-64.
- Weindling, D. (2000, April). Stages of headship: A longitudinal study of the principalship. *Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Yalçın, S. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 227-250.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. ve Ersoy, E. (2019). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1709-1721.
- Yıldırım, B. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 116-128.
- Yıldırım, İ. Ve Özer, E. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki: Ankara ilinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 461-482.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, N. ve Akıncı, İ. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 97-113.
- Yılmaz, A. ve Toker, B. (2020). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin İş Tatmini ve Performansı Üzerindeki Etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 119-130.
- Yılmaz, T. (2013). *Kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algıları İstanbul ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.