



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(3), 1701–1725. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1824163>



Yönetici Olma Yolunda Öğretmenler: Deneyimler ve Motivasyonlar Üzerine Bir Olgubilim Çalışması

Teachers on the Path to Becoming Administrators: A Phenomenological Study of Experiences and Motivations

Fatoş İrmak ALAV¹ , Ali ÖZDEMİR² 

Geliş Tarihi (Received): 15.11.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 28.09.2026

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2026

Öz: Öğretmenler için yöneticiliğin ilk basamağı; müdür yardımcılığıdır. Günümüzde öğretmenlik mesleğinin zor koşullar altında yapıldığı düşünüldüğünde, sınıf ortamından ayrılarak idari kadroda yer almak özellikle sınıf öğretmenleri açısından farklı bir deneyim sağlamaktadır. Bu araştırmada hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin müdür yardımcısı olma sebepleri sorgulanarak öğretmenlerin yöneticiliğe geçme sebeplerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, bir nitel araştırma yöntemi olan olgubilim deseni ile desenlenmiştir. MEB'e bağlı farklı okul türlerinde görev yapan ve görev süresinin ilk beş senesinde olan 10 yönetici (müdür yardımcısı) ile yapılan bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin yöneticiliğe geçme sebepleri çeşitlilik göstermiş olsa da genel sebeplerin ev ile çalışılan okul mesafesi problemi ve öğretmen olarak çalışılan okulda idare yönetimi ile anlaşılamaması olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile yöneticiliğe geçmek isteyen öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaşılabileceği sorunlara ve deneyimlere ışık tutulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yöneticilik, yönetici olmak, okul yönetimi, müdür yardımcısı.

&

Abstract: The study aims to reveal the reasons why teachers switch to management by questioning the reasons why both classroom teachers and branch teachers become assistant principals. The study was designed with a phenomenological design, which is a qualitative research method. In this study conducted with 10 assistant principals who work in different types of schools affiliated with the Ministry of National Education and are in the first years of their term, criterion sampling and maximum variation methods, which are among the purposeful sampling methods, were used. Data were collected using a semi-structured interview form. Content analysis method was used in the analysis of the data. As a result of the findings, it was seen that although the reasons for teachers switching to management varied, the general reasons were the distance problem between home and the school they worked at and the inability to get along with the administration at the school where they worked. It is expected that this study will shed light on the problems and experiences that teachers who want to switch to management may encounter in the process.

Keywords: Management, being a manager, school management, assistant principal.

Atıf/Cite as: Alav, F. I. & Özdemir, A. (2026). Yönetici olma yolunda öğretmenler: Deneyimler ve motivasyonlar üzerine bir olgubilim çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1701-1725. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1824163>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Bu çalışma 2024 yılında İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar: Fatoş İrmak ALAV, MEB, Sınıf Öğretmenliği, fatosirmak1905@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-2452-3559>

² Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aliozdmr32@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6089-1966>

1. GİRİŞ

Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Öğretmenlik Meslek Kanunu [7354], 2022). Her ne kadar okulda yönetici olarak görev yapmak farklı bir iş tanımı gibi görünse de asıl mesleğin öğretmenlik olduğu kabul edilmektedir. Bireylerin ihtiyaç duydukları yeterlikleri kazanmalarında okulların ve bilhassa öğretmenlerin rolü büyük bir öneme sahiptir (Koçyiğit, Erdem & Eğmir, 2020). Öğretmenler sadece akademik bilgileri değil, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal tepkilerini, düşüncelerini, değerlerini ve alışkanlıklarını da etkilemektedir (Erişti, 2008). Öğretmenin sahip olması gereken tüm bu özellikler, yöneticiliğe geçtikten sonra da geniş bir insan kesimi ile ilişkiler yönünden de gerekli niteliklerdir.

Öğretmeni, okul yöneticisi ya da müdür yardımcısı olmaya iten birçok farklı sebep olduğu belirtilmektedir. Bunlardan biri ideal yönetici ideal yönetici örneği görmeden, öz-yeterlilik inancının yüksek olduğunu düşünerek görev yaptığı kurum ya da kuruluştaki eğitim sürecini daha kaliteli ve verimli hale getirmektir (Köybaşı, 2016). Çünkü öz-yeterlilik inançları yüksek olan yönetici, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen faktörleri daha çok içselleştirip bu faktörleri kontrol altında tutabilmektedir (Özdemir, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin yöneticiliğe yönelmesinde yalnızca mesleki idealler değil, çalışma koşulları ve örgütsel deneyimler de etkili olabilmektedir (Yılmaz vd., 2022).

Okul yöneticilerinin birçok kritik görevi vardır. Çünkü okul yöneticisi aynı zamanda öğrencilerin tüm yönleriyle kendilerini geliştirdikleri ve geliştirebilecekleri uygun öğrenme ortamlarını oluşturmakla da görevlidir (Balci, 1993). Okulun fiziki yapısından büyük ölçüde yöneticiler sorumludur. Bir diğer önemli görev de madde ve insan kaynaklarını verimli ve etkili şekilde kullanmaktır (Taymaz, 1986).

Okullarda çalışan müdür yardımcıları genel olarak müdürün isteği, öğretmenin okulu ve çevreyi iyi tanınması ve böylece uyum problemi yaşamaması gibi sebeplerle, görevlendirme ya da kadrolu olarak çalışmaktadırlar. Fakat bunun avantajları olduğu gibi dezavantajları da olabilir ve okul içinde öğretmen, öğrenci ve velilerle farklı çatışmalara ve anlaşmazlıklara sebebiyet verebilir. Bunun nedeni ise müdür yardımcısının daha önceden öğretmen sıfatıyla sadece öğrenci profili ile çalışırken yönetici sıfatını aldıktan sonra düzenli bir biçimde veliler, öğretmenler, çalışan diğer personeller ile diğer okul yöneticisi kişiler arasında iletişim kurma zorunluluğunda kalmasıdır (Fields & Egley, 2005).

Günümüzde okul yöneticisi kişilerin yenilenen, gelişen ve değişen dünya gereksinimlerine yanıt verebilmek için hem daha donanımlı hem de daha etkin olmaları gerekmektedir (Gümüşeli, 2001). Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticisi olmak için temel şart öğretmen olmaktır. Okul yöneticiliği için ekstra bir eğitim alma zorunluluğu yoktur. Bu uygulama günümüzde de devam etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021).

Alanyazında yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme gerekçeleri, müdür yardımcılığı görevine ilişkin algıları ve yöneticiliğe geçiş sürecinde edindikleri deneyimlerin araştırmalarda ağırlıklı olarak ele alındığı görülmektedir. Armstrong (2012), 15 müdür yardımcısı ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yöneticiliğe geçiş süreci içerisinde yaşadığı değişimleri anlatmaktadır. Yeni müdür yardımcılarının örgütsel ve mesleki sınırları aşarken yoğun bir sosyo-duygusal geçiş yaşadıklarını göstermektedir. Eski öğretmen rolleri ve kimlikleri azalmış, idareci kimlikleri ve bakış açıları ise normalleşmiştir. Yine Armstrong (2015), yaptığı bir nitel çalışmada 4 yeni müdür yardımcısı ile görüşme yaparak bu geçiş deneyimlerini incelemiştir. Araştırma bulguları, acemi müdür yardımcılarının kurumsal ve mesleki sınırları aştıkça yoğun bir sosyo-duygusal geçiş yaşadıklarını göstermektedir. Buchanan (1994), yaptığı keşif araştırmasında, öğretmenlikten yöneticiliğe geçişi kolaylaştıracak önerilerde bulunma temeli ile bu geçişi incelemek istemiş ve büyük şehirlerde ortaöğretim müdür yardımcısı ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada müdür yardımcılarının çalışma günlerini planlamaları ve özellikle öğretim liderliği türü faaliyetler için zaman dilimleri ayırmaları önerilmiştir.

Okul yöneticiliğini tercih etme nedenlerini inceleyen araştırmalar ise, bu yönelimin arkasında yer alan çeşitli bireysel ve mesleki faktörlere dikkat çekmektedir. Alireisoğlu ve Güner (2023), müdür yardımcısı olmayı düşünen öğretmenlerin yöneticiliği tercih etme nedenlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, yöneticilik kararı alan öğretmenlerin bu tercihlerinde etkili olan en önemli unsurlardan birinin, kendilerini mesleki açıdan tükenmiş hissetmeleri olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz vd. (2022), eğitim kurumlarına yönetici seçme sınavı ve mülakatlarına katılan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme gerekçeleri ile yönetici görevlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini ele almıştır. Araştırmada “yönetici olma ideali” teması kapsamında okula hizmet etme ve katkı sunma, yönetsel görevlerde kendini daha yeterli ve etkili hissetme, yöneticilik görevine ilgi duyma ve örnek bir yönetici olma düşüncelerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bunun yanında, “öğretmenlik koşullarına alternatif arayış” teması altında ise farklı deneyimler edinme isteği, ek ders ve norm kadro durumları, sınıf mevcutlarının yüksek olması, velilerin müdahaleleri ve yer değiştirme gibi etkenlerin öne çıktığı görülmüştür. Özbilen ve Günay (2018), öğretmenlerin okul yöneticisi olma istekliliğini etkileyen etmenleri belirlemek ve bu etmenler doğrultusunda sistemin problemleri yönlerine ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin %31,58’i, daha önce yöneticilik deneyimine sahip olmaları, iletişim becerilerini güçlü görmeleri, yöneticilikte kariyer ilerleme fırsatlarının bulunması ve bu görevin mesleki doyumu sağlayacağını düşünmeleri nedeniyle okul yöneticiliğini tercih etmek istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacılar tarafından ele alınan bir diğer konu ise müdür yardımcılığı görevine geçiş sonrasında karşılaşılan güçlükler ve bu göreve uyum sürecinde yaşanan deneyimlerdir. Cohen ve Schechter (2019), yaptıkları çalışma ile 23 müdür yardımcısı ile görüşerek öğretmenlerin müdür yardımcısı pozisyonuna girerken karşılaştıkları duygusal zorlukları incelemişler ve duygusal yönleri dikkat çekmişlerdir. Araştırma bulguları, müdür yardımcısı rolüne girerken sıklıkla stres, korku, ağlama, uykusuzluk, yorgunluk, pişmanlık ve suçluluk duygularını içeren beklenmedik bir duygusal çilenin yaşandığını göstermektedir. Deniz (2019), yaptığı tez çalışmasında göreve henüz başlayan müdür yardımcılarının yaşadıkları adaptasyon ve sosyalleşme sürecini aydınlatarak bu süreçte karşı karşıya kaldıkları problemleri açığa çıkarmak ve yaşanan bu problemlere karşı aldıkları desteği ortaya koyarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre yeni müdür yardımcılarının birbirinden farklı sebepler ve beklentiler ile bu görevi üstlendikleri ortaya konmuştur. Görevleri esnasında yönetsel, iletişimsel ve bireysel sorunlar yaşadıkları fakat bu sorunlara karşı profesyonel çözüm yolları yerine daha çok deneme yanılma yöntemiyle cevap verdikleri anlaşılmıştır. Karasoy (2010) yaptığı tez çalışmasında müdürlüğün ilk şartı olan müdür yardımcılığına odaklanarak müdür yardımcılarının şahsi rollerini ne yönde algıladıklarını, müdürlüğe geçme isteklerini ve bu süreçte önlerine çıkan sorunları nitel verilerle ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan en önemli sorun; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki yöneticilerin yöneticiliklerinin görev olarak tanımlanması, unvan olarak görülmemesi ve bu durumun yöneticilerin motivasyonlarına olumsuz etki ederek iki rol arasında sıkışmalarına neden olmasıdır.

Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırmaların büyük bölümünün öğretmenlerin yöneticiliğe geçiş sürecinin belirli boyutlarına odaklandığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin müdür yardımcılığı tercih etme sürecinin farklı yönleriyle ele alınması, söz konusu sürecin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin müdür yardımcılığı tercih etme nedenlerini, bu göreve ilişkin beklentilerini, görev sürecinde yaşadıkları değişimleri ve deneyimlerini bütüncül bir şekilde inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. İlgili alanyazın değerlendirildiğinde, bu unsurları bir arada ele alan çalışmaların bilginiz dâhilinde sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin müdür yardımcılığı tercih etme süreçlerinin daha derinlemesine ve kapsamlı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada, MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticiliğinin ilk adımı olan müdür yardımcılığına yönelme sebeplerini genel olarak ortaya çıkarmak ve keşfetmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin müdür yardımcılığı görevine yönelmesinde etkili olan motivasyonlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin müdür yardımcılığı görevine başlamadan önceki beklentileri ve göreve başladıktan sonraki deneyimleri nasıl şekillenmektedir?
3. Öğretmenler müdür yardımcılığı görevine geçiş sürecini, göreve başlamadan önceki beklentileri ve göreve başladıktan sonraki deneyimleri çerçevesinde nasıl anlamlandırmaktadır?
4. Öğretmenlerin müdür yardımcılığına geçiş sürecine ilişkin deneyimlerinden hareketle, bu göreve yönelmeyi düşünen öğretmenlere yönelik önerileri nelerdir?

Bu çalışma, öğretmenlerin okul yöneticiliğine, özellikle de müdür yardımcılığı görevine geçiş süreçlerini çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin yöneticilik görevine yönelmesinde etkili olan motivasyonlar, deneyimler ve tutumlar birlikte değerlendirilerek, bu sürecin yalnızca bireysel tercihlerle açıklanamayacağı; aynı zamanda mesleki ve örgütsel dinamiklerle de yakından ilişkili olduğu ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, müdür yardımcılığı görevine ilişkin öğretmen algılarını ve bu göreve yönelme nedenlerini inceleyerek, yöneticiliğe geçiş sürecinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, okul yöneticiliği kariyerini değerlendiren öğretmenlerin bu sürece ilişkin farkındalık kazanmalarına ve karar verme süreçlerini daha bilinçli şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yönetim, yönetici ve yöneticilik

Yönetim kavramı oldukça geniş ve çok boyutlu bir kavram olup yüzyıllarca ortak bir tanım yapılamamıştır (Özkanan, 2023). Yönetimin en kapsamlı olacak şekilde ana unsurları şöyledir: örgütsel ihtiyaçların giderilmesi, görevlerin başarılmaları için kaynakların eşgüdümü ve yönlendirilmesi, amaçların gerçekleştirilmesi için rollerin üstlenilmesi ve süreç yönetimi (Başaran, 1982, s. 91).

Yönetici kavramı bir kurumda veya örgütte bir birim veya hizmetten sorumlu olarak görev yapan ve bu görevi ile alakalı gün aşırı tekrarlayan ve koşulları bazı işlemlerin dışına taşan kararları veren, gözetim ve denetim yapan üst kişidir (Bozkurt & Ergun, 1998). Yönetimin en önemli ögesinin, yönetim işlevlerini yerine getirerek devam ettiren yönetici olduğu söylenebilir. Başarılı ve etkili yöneticiler, örgütün hem zayıf hem de güçlü yönlerini bilir, tehditlere karşı önlemler alır, çıkan fırsatları değerlendirir, gündemi takip eder ve değişime ayak uydurmaya çalışır (Mücevher & Erdem, 2019).

Yöneticinin, yönetim faaliyetlerini yerine getirirken insanları etkileme, yönlendirme, istekliliğini artırma anlamında yöneticide olması gereken birtakım niteliklerin ortaya çıkarılması ve yöneticilerin kişisel niteliklerinin örgütsel başarıya ulaşması için çok önemlidir (Uğur & Uğur, 2014). Yöneticiler, örgüt içerisinde sahip oldukları konumdan dolayı sık sık karar almak ve aldıkları kararların sonuçlarını değerlendirmek zorundadırlar (Baygın & Sobacı, 2022). Yöneticilik ise, bu çerçeve kapsamında yöneticinin yaptığı iştir (Bulut & Bakan, 2005).

Drucker ve Maciariello (2007), etkili bir yönetici olmanın sonradan da öğrenilebileceğini vurgulayarak etkin bir yönetici olmak ve başarılı bir yöneticilik için yapılması gereken beş pratiği şu şekilde sıralamaktadır;

- Zamanı yönetebilmek,
- Çabaları katkı sağlamaya odaklamak,
- Güçlü tarafları üretken kılmak,
- Çabaları, katkı bakımından en önemli görevlere doğru yoğunlaştırmak,
- Etkin ve etkili kararlar almak (Drucker & Maciariello, 2007).

2.2. Okul yönetimi ve okul yöneticiliği

Okul yöneticiliği kavramı ise günümüzde daha karmaşık bir hâle gelmiştir. Bu sebeple okul yöneticilerinin birçok alanda liderlik özelliklerini taşımaları gerekmektedir (Peçe & Taşdemir, 2021). Bazı

araştırmalar göstermektedir ki, okul yöneticilerinin, yöneticiliğin rollerine ilişkin algıları genellikle olumlu olmayabilir (Kaya, 2023). Oysaki okul yöneticilerinin etkili olmasının, eğitimin niteliği üzerinde önemli bir etkisi vardır (Bush & Jackson, 2002).

Yalnızca yasa ile yönetmeliklerdeki düzenlemeler etkili ve nitelikli okul yönetiminin oluşmasında yeterli gelmemektedir (Ayyıldız, 2020). Okul yöneticilerinin yönetsel rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için çeşitli becerilere ve yeterliklere sahip olmaları önemlidir (Kaya, 2023). Nitelikli okul yöneticileri yetiştirebilmek amacıyla etkili hazırlık programlarının yapılarak uygulanması büyük bir önem taşımaktadır. Bununla beraber okul yöneticilerinin kariyer hayatları boyunca bilgilerini ve becerilerini çoğaltacak profesyonel gelişim programları uygulamak da aynı şekilde önemlidir. Nitelikli yönetici yetiştirme sistemi okulların etkin ve verimli çalışan örgütler olarak işleyiş yönünden kritik bir faktördür (Recepoglu & Kılınç, 2014).

Okul yöneticiliği bir ihtisas alanı olarak da kabul edildiğinde, okul yöneticisi adaylarının bu role uygun yetiştirilmesi ve eğitim alması önem arz etmektedir. Dolayısı ile okul yöneticisi adaylarının, çeşitli beceri ve yeteneklere sahip olması beklenmektedir. Okul içindeki öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasındaki uzlaşma ve anlaşmayı sağlamak veya okulun amaçlarına uygun hareket etmek için farklı birtakım çalışmalar yürütmek, bu yeterliliklere örnek olarak verilebilir (Şişman & Turan, 2004). Okullarda yönetici rolündeki kişiler, okul öncesi, ilkökul ve ortaöğretim kademelerinde müdür, müdür yardımcısı ve müdür yardımcısıdır (Köksal, 2022).

2.3. Müdür yardımcılığı

Müdür yardımcılığı, okul yöneticiliğine geçiş sürecinin ilk basamağını oluşturmakta ve öğretmenlikten yöneticiliğe yönelmede en önemli aşamalardan biri olarak değerlendirilmektedir. Müdür yardımcılığı, okul yöneticiliği kademelerinin ilk basamağı olarak önemli bir görevdir. Müdür yardımcısı, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında bir köprü görevi üstlenirler ve okul müdürleriyle birlikte çalışarak okulun gelişimini ve eğitimin kalitesini sağlamak için yoğun çaba harcarlar. Çünkü asıl mesleğin öğretmenlik olduğu bu görevlendirme, zorlu ve yorucudur (Alireisoğlu & Güner, 2023).

Müdür yardımcısı genelde okullarda çalışan öğretmenler arasından farklı ölçütlere bağlı şekilde seçilmektedir. Söz konusu ölçütler ülkeler arasında farklılık gösterebildiği gibi yöneticilerin görevlendirme veya kadrolu atanma durumlarına göre de değişiklik gösterebilmektedir. Müdür yardımcısı pozisyonuna geçmek, öğretmenlik rolünden farklı bir rolü üstlenmek anlamına gelir ve bu durum müdür yardımcısının farklı çatışmalarla karşılaşmasına neden olabilir. Çünkü müdür yardımcısı, önceden öğretmen olarak sadece öğrencilerle çalışırken, yönetici pozisyonuna geldikten sonra veliler, okul personeli ve diğer okul yöneticileri gibi farklı paydaşlarla düzenli bir şekilde iletişim kurma zorunluluğuyla karşı karşıya kalır. Bu iletişim sürecinde farklı beklentiler, çıkar çatışmaları ve farklı görüşler ortaya çıkabilir (Fields & Egley, 2005).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Öğretmenlerin yöneticiliğe geçiş nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Copley'ye (2002) göre nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji), araştırmacının katılımcıların deneyimlerini anlamaya odaklandığı bir araştırma yaklaşımıdır. Olgubilim çalışmaları, bireylerin deneyimledikleri olayları, olayların nasıl algılandığını, anlamlarını ve yaşanan deneyimlerin nasıl şekillendiğini anlamak için derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde inceler. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılarla görüşmeler yapılır. Görüşmeler, araştırmacılar için etkileşim ve esneklik sağlayan önemli bir araştırma yöntemidir. Görüşme sürecinde araştırmacılar, katılımcılarla güvene dayalı bir ilişki kurarak açık ve samimi bir iletişim ortamı oluşturmalıdır. Bu, katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlar (Büyüköztürk vd., 2015). Bu çalışmada da

katılımcıların, deneyimlerinin özüne ilişkin yaşantılara ulaşılma istendiğinden olgubilim deseni tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu, İstanbul'un çeşitli bölgelerinde MEB'e bağlı ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan ve henüz görevinin ilk yıllarında (ilk 5 yıl) olan müdür yardımcılarını oluşturmıştır. Görevlerinin ilk senelerinde olanlarla görüşülme sebebi ise görüşme formundaki sorulara hatırlaması daha kolay ve daha net cevaplar alabilmektir. Çalışma grubunun seçimi, yapılan araştırmada müdür yardımcılığı, idarecilik, yöneticilik konularında bilgi sahibi olup cevap verebilecek kadar görevde bulunanlar arasından teyit edilerek yapılmıştır. 10 katılımcının tamamı ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ile olguya dayalı deneyim elde etmiş bireylerden seçilerek yapılan bu araştırmadaki ölçüt, katılımcıların görevlerinin ilk 5 senesi içinde olmalarıdır. Maksimum çeşitlilik sağlanması için farklı yaş grupları ve farklı okullarda görev yapan kişilerle görüşme tercih edilmiştir. Bu şartları taşıyan katılımcılar, araştırmacının ulaşılabilirliği düşünülerek ve gönüllülük esası temel alınarak belirlenmiştir.

Görüşmelerden alınan bilgilerin gizliliğini sağlamak için katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla çeşitli kodlar kullanılmıştır. Bu kodlar, katılımcıların gerçek isimlerinin yerine kullanılan MY1, MY2, MY3... şeklindedir. Oluşturulan katılımcı bilgileri tablosunda katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, meslekte çalışma süresi, müdür yardımcılığı süresi ve görev yapılan okul kademesi bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Meslekte Çalışma Süresi	Müdür Yardımcılık Süresi	Görev Yapılan Okul Kademesi
MY1	K	YL	6	2	İlkokul
MY2	E	L	4	4	Ortaokul
MY3	E	L	6	5	Ortaokul
MY4	E	L	7	1	Ortaokul
MY5	E	L	4	2	İlkokul
MY6	E	L	9	1	Ortaokul
MY7	E	L	15	3	İlkokul
MY8	E	YL	5	2	İlkokul
MY9	E	L	11	1	İlkokul
MY10	E	L	8	5	İlkokul

3.3. Veri toplama araçları ve süreci

Nitel araştırmalarda, veri toplama aracı araştırmacının kendisidir. Bu araştırmada da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, yüz yüze görüşmeler sağlanmış ve veriler toplanmıştır. Görüşme, araştırmaya katılan kişilerin belirli bir konu veya durum ile alakalı duygu ve düşüncelerinin yansıtılması etkinliğidir (Karataş, 2017). Başka bir ifade ile görüşme, bilgi toplamak amacıyla yapılan bir sohbettir (Berg & Lune, 2015).

Görüşme formu için sorularla alakalı literatür taranarak araştırmanın amaçlarına uygun sorular hazırlanmış, uzman görüşü alınarak gerekli tüm düzenlemeler yapılmış ve form hazır hale getirilmiştir. Görüşme anında ses kaydı yapılmış ve ortaya çıkan yeni ve doğal sorular da görüşme formuna eklenmiştir. Dömbekçi ve Erişen (2022)'e göre görüşme yoluyla veri toplama ilk başta basit gibi görünebilir fakat bu teknik ile veri toplama özgü kimi hassasiyetler barındırmaktadır. Bu nedenle

görüşme sırasında mümkün olduğunca katılımcılar için sakin ve kendilerini rahat hissettikleri ortamların seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu sayede kendilerini rahat hissederek sorulara doğal yanıt vermeleri beklenmiştir. Anlık ve doğal tepkilerin önemli olduğu bu veri toplama yönteminde yönlendirme yapılmadan sorulara derinlemesine cevap aranmıştır. Veriler elde edildikten sonra temalar belirlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, verilen cevaplara göre birleştirilerek kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen bilgiler ışığında bulgular raporlanmıştır. Raporlama aşamasında, bulguların doğru ve anlaşılır bir şekilde sunulması için uzman görüşüne başvurulmuş ve çalışma ile kıyas yapılarak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada görüşmeler, yüz yüze, mümkün olduğunca katılımcıların (müdür yardımcılarının) kendilerini en rahat hissettikleri kendi makam odalarında yapılmıştır. Görüşme yapılırken araştırmacı önce kendini tanıtmış, amacını açıklamış ve görüşmede ses kaydı alınacağına dair katılımcıya bilgi vererek karşılıklı sözleşme imzalanmıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme sorularının 5 sorudan oluşan kapalı uçlu ilk kısmı katılımcılar tarafından cevaplandırılarak açık uçlu sorulara geçilmiştir.

3.4. Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda elde edilen veriler sayı olarak gösterilmediğinden, gerçeği yansıtmalı ve doğrulanabilir olmalıdır. Verilerin ispatlanabilir, tutarlı ve güvenilir olması araştırmacının yapacağı araştırmadaki tarafsızlığı ve önyargısız hareket etmesinden geçmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçlarının yakın ve benzer ortamlarda aynı sonuçları tekrar etmesine dair dış güvenilirlik araştırmacının önceden alması gereken önlemlerle desteklenmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 284). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konusu Guba ve Lincoln (1982) tarafından inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört başlık altında bir araya getirilmiştir.

Araştırma soruları hazırlanırken inanılırlığın sağlanabilmesi için alanyazın incelenmiş ve uzman görüşü ile paralel şekilde son haline getirilmiştir. Veriler elde edildikten sonra temalar belirlenmiş ve veriler kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler sistematik bir yaklaşımla kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen bilgiler ışığında bulgular raporlanmıştır. Raporlama aşamasında, bulguların doğru ve anlaşılır bir şekilde sunulması ve onaylanabilirlik sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuş ve çalışma ile kıyas yapılmıştır.

Dış güvenirliliğin sağlanabilmesi için görüşmeler yapılmadan evvel katılımcılarla telefon ve arkadaş aracılığı ile iletişime geçilmiş ve randevu alınarak uygun zaman belirlenmiştir. Bu şekilde ön bilgi de verilerek katılımcının kendine ait odası veya masasında rahat olacak şekilde görüşme yapılmak istendiği de belirtilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce ses kaydı alınacağı tekrar belirtilerek teyit sağlanmıştır. Doğru bir aktarılabilirlik için bu ses kayıtları olduğu gibi yazıya geçirildikten sonra katılımcılara gönderilmiş ve kontrol sağlanmıştır. Araştırmacı, görüşmenin mümkün olduğunca sohbet havasında geçmesi ve katılımcının içini rahatça dökmesi için anlatılanları söz kesmeden ve yeri geldikçe derin sorular sorarak samimi ortamı gerçekleştirmeye çalışmış böylece güvenirliliği arttırmak için gerekli özeni göstermiştir.

3.5. Verilerin analizi

Çalışmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde sistematik bir biçimde incelenmesi, benzer ifadelerin bir araya getirilerek anlamlı kategoriler oluşturulması ve yorumlanması sürecini ifade etmektedir (Krippendorff 2018). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) içerik analizinin temel amacı, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır.

İçerik analizinde veriler daha derinlemesine incelenmekte ve tema ile kodlar veri içerisinden oluşturulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada da dört alt amaca yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sürecinde önce ses kayıtları yazıya dökülmüş ardından ham veriler defalarca okunarak açık

kodlama yapılmıştır. Benzer kodlar ortak kategoriler altında bir araya getirilmiş, kategorilerden hareketle üç ana tema elde edilmiş ve bulgular bu çerçevede yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, müdür yardımcılarının öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sürecine ilişkin deneyimlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda analiz edilmiş; benzer anlam birimleri kodlanmış, ilişkili kodlar kategoriler altında birleştirilmiş ve katılımcı anlatılarının süreçsel niteliği dikkate alınarak üç ana tema altında yapılandırılmıştır. Bu temalar, öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin kronolojik ilerleyişini yansıtan “yöneticilik öncesi”, “yöneticiliğe başlangıç” ve “yöneticiliğe geçtikten sonra” başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmanın dört alt sorusu bu üç tema içinde karşılanmıştır. Bu nedenle tema sayısı, araştırma sorularının sayısı ile birebir eşleştirilmemiş; katılımcı deneyimlerinin doğal akışını yansıtan süreç odaklı bir yapı tercih edilmiştir. Araştırma soruları, temalar ve kategoriler arasındaki ilişki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Araştırma Soruları, Temalar ve Kategoriler Arasındaki İlişki

<i>Araştırma sorusu</i>	<i>İlgili tema</i>	<i>Kategoriler</i>
Öğretmenlerin müdür yardımcılığı görevine yönelmesinde etkili olan motivasyonlar nelerdir?	Yöneticilik Öncesi	Mesleki nedenler, kişisel nedenler, çevresel nedenler
Öğretmenler müdür yardımcılığı görevine geçiş sürecini, göreve başlamadan önceki beklentileri ve göreve başladıktan sonraki deneyimleri çerçevesinde nasıl anlamlandırmaktadır?	Yöneticiliğe Başlangıç	Görev yeri, ilk izlenimler, karşılanan beklentiler
Öğretmenler müdür yardımcılığı görevine geçiş sonrasında mesleki ve kişisel yaşamlarında ne tür değişimler deneyimlemektedir?	Yöneticiliğe Geçtikten Sonra	Değişimler, hayal kırıklıkları
Öğretmenlerin müdür yardımcılığına geçiş sürecine ilişkin deneyimlerinden hareketle, bu göreve yönelmeyi düşünen öğretmenlere yönelik önerileri nelerdir?	Yöneticiliğe Geçtikten Sonra	Öneriler

Araştırma soruları, analiz sürecinde verilerin çözümlenmesi ve bulguların yorumlanması için yönlendirici bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte katılımcı anlatılarının öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sürecini zamansal bir akış içinde yapılandığı görülmüştür. Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmanın dört alt sorusu öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sürecinin üç ana tema altında karşılanmıştır. Birinci tema, katılımcıların yöneticiliğe geçmeden önceki mesleki, kişisel ve çevresel gerekçelerini; ikinci tema, yöneticiliğe başlangıç sürecindeki beklenti ve ilk deneyimlerini; üçüncü tema ise yöneticilik görevine başladıktan sonra yaşanan değişimleri, hayal kırıklıklarını ve yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenlere yönelik tavsiyeleri kapsamaktadır. Bu tablo, bulguların sunumunda kullanılan tematik analitik çerçeveyi göstermektedir. Sonraki tüm bulgu tabloları ve sunumları bu tematik yapı esas alınarak düzenlenmiştir. Bulguların sunumunda ilgili tema, kategori ve kodlara ilişkin frekans değerleri verilmiş; katılımcı görüşleri ise gizlilik ilkesine uygun olarak MY1, MY2, MY3... biçiminde kodlanarak aktarılmıştır.

Birinci Tema: Yöneticilik Öncesi

Yöneticiliğe geçen öğretmenlerin yöneticilik öncesi teması ve bu temaya ilişkin kategori ve kodlar aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Yöneticilik Öncesi Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Yöneticilik Öncesi	Mesleki Nedenler	Meslekte yükselme	MY1, MY3, MY7, MY8, MY9
		Mesleki deformasyon	MY4, MY6, MY7, MY9
		Mevzuata hâkim olma isteği	MY3, MY6, MY9, MY10
		İdare ile sorun yaşama	MY1, MY3, MY4, MY6, MY10
		Yöneticilik eğitimi almış olma	MY3, MY4, MY7, MY8, MY9, MY10
		Sorunsuz okul isteği	MY2, MY4, MY7, MY8, MY9
		Olumlu okul kültürü	MY4, MY7, MY8, MY9
	Kişisel Nedenler	Yöneticilik potansiyeli ve liderlik ruhu	MY1, MY3, MY5, MY9, MY10
		İş merak	MY5, MY9, MY10
		Yeniliklere açıklık	MY1, MY2, MY5, MY6, MY9, MY10
		İlerleyen yaş	MY6, MY7
		Aile ve arkadaş baskısı	MY5, MY6, MY7
		İdeal müdür yardımcısı	MY7
		Herkesi memnun etme isteği	MY1, MY5, MY6, MY10
	Çevresel Nedenler	Okulun fiziki şartları	MY7, MY8
		Okul-ev mesafesi	MY1, MY3, MY4, MY7, MY8, MY9
		Veli-öğrenci profili	MY7, MY8
		Sosyoekonomik çevre	MY3, MY7, MY8

Katılımcıların müdür yardımcılığına yönelmelerinde etkili olan motivasyonlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, bu kararın yalnızca bireysel kariyer beklentileriyle açıklanamayacağı söylenebilir. Katılımcılar yöneticiliği tercih etme nedenlerini ve bu tercihe kaynaklık eden motivasyonlarını; çalışma ortamına ilişkin koşullar, mesleki deneyimler ve kişisel özellikler çerçevesinde ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcı görüşleri incelendiğinde, mesleki nedenlerin diğer motivasyon kaynaklarına kıyasla daha baskın ve belirgin bir konuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki nedenler kategorisinde en sık vurgulanan unsurlardan biri yöneticiliğin kariyer gelişiminin doğal bir aşaması olarak görülmesidir. Özellikle uzun yıllar öğretmenlik yapan katılımcılar, mevcut görevlerinde belirli bir doyum noktasına ulaştıklarını ve farklı sorumluluklar üstlenme isteği duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum bir katılımcı tarafından “artık öğretmenliğe doymuş olmamdı” (MD7) şeklinde ifade edilirken, başka bir katılımcı müdür yardımcılığını “meslekte yükselme açısından ilk basamak” (MD9) olarak tanımlamıştır. Bazı katılımcılar ise yönetici olma düşüncesinin meslek yaşamlarının oldukça erken dönemlerinde oluştuğunu belirtmiş, bir katılımcı “öğretmenliğimin ilk gününde bile karar vermiştim” (MD3) sözleriyle bu isteğin uzun yıllara dayandığını ifade etmiştir.

Katılımcıların yöneticiliğe yönelmelerinde öğretmenlik sürecinde yaşanan yıpranmanın da etkili olduğu görülmektedir. Özellikle değişen öğrenci ve veli profilleri nedeniyle öğretmenlikten alınan mesleki doyumun azaldığı yönünde görüşler öne çıkmıştır. Bir katılımcı “her geçen kuşakta velilerle iletişim kurma konusunda problem yaşıyordum” (MD7) derken, bir başka katılımcı ise beşinci sınıf öğrencileriyle çalışmaya başladıktan sonra “ders anlatış tarzıma uygun değillerdi” (MD6) ifadesiyle mesleki motivasyonunda

meydana gelen değişimi açıklamıştır. Bu ifadeler, yöneticiliğe geçişin yalnızca yükselme isteğinden değil, öğretmenlik rolüne ilişkin değişen algılardan da beslendiğini göstermektedir.

Mesleki nedenler kapsamında dikkat çeken bir diğer unsur mevcut okul yönetimleriyle yaşanan sorunlardır. Bazı katılımcılar görev yaptıkları okullardaki yönetsel uygulamalardan duydukları rahatsızlığın kendilerini yöneticiliğe yönelttiğini belirtmiştir. Bir katılımcı *“idare ile alakalı problemlerim vardı”* (MD1) derken, başka bir katılımcı görev yaptığı okul müdürünü *“öğretmenlere mobbing yaparak kendi adamını kayıran”* biri olarak tanımlamıştır (MD3). Bu bulgu, katılımcıların yalnızca mevcut yönetim anlayışından uzaklaşmak istemediklerini, aynı zamanda daha adil ve işlevsel bir yönetim anlayışı oluşturabileceklerine inandıklarını düşündürmektedir.

Bazı katılımcılar ise yöneticiliğe geçmeden önce çeşitli deneyimler ve eğitimler aracılığıyla bu role hazırlandıklarını ifade etmiştir. Müdür yetkili öğretmenlik, müdür vekilliği veya çeşitli hizmet içi eğitimler sayesinde yönetsel süreçlerle erken dönemde tanışan katılımcılar bulunmaktadır. Örneğin bir katılımcı *“müdür gidince ben de müdür yetkili öğretmen oldum”* (MD8) sözleriyle yönetsel deneyiminin başlangıcını açıklarken, başka bir katılımcı *“idari yönetim semineri”* aldığını belirtmiştir (MD7). Bunun yanında mevzuata hâkim olma isteği ve okul yönetiminin işleyişini öğrenme merakı da katılımcıların yöneticiliğe yönelmelerini destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Mesleki motivasyonlar, yalnızca müdür yardımcılığı görevinin sahip olduğu özelliklerle sınırlı kalmamış; aynı zamanda çalışma ortamına ilişkin beklentilerle bağlantılı olarak da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar, huzurlu bir çalışma ortamının bulunduğu, meslektaşlar arasındaki ilişkilerin güçlü olduğu ve olumlu bir okul kültürüne sahip okullarda görev yapma isteklerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Bir katılımcı *“çalışma ortamının huzurlu, sıkıntısız olması”* (MD9) beklentisini dile getirirken, başka bir katılımcı okuldaki ilişkileri *“bir aile gibi”* (MD2) şeklinde tanımlamıştır. Bu yanıtlar, yöneticiliği tercih etme kararının yalnızca bireysel kariyer hedefleri ve kişisel beklentilerle açıklanamayacağını; aynı zamanda çalışma ortamının sahip olduğu özellikler ve örgütsel koşullarla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kişisel motivasyon nedenleri kategorisi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün yöneticiliği kendi bireysel özellikleriyle örtüşen bir görev olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu kategori kapsamında özellikle liderlik eğilimi, yöneticilik potansiyeline duyulan güven ve insanlara yön verme isteği ön plana çıkmıştır. Bu konuda bir katılımcı *“kendimde hep o potansiyeli görmüşümdür”* (MD1) derken, bir başka katılımcı *“liderlik ruhunu hissediyordum”* (MD3) ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte, değişim isteği ve yeniliklere açıklık da öne çıkan unsurlar arasında yer almaktadır. Bazı katılımcılar aynı görevde uzun süre kalmayı tercih etmediklerini, farklı sorumluluklar üstlenmenin kendileri açısından motive edici bir nitelik taşıdığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının *“ben zaten değişiklik severim”* (MD1) ifadesi de bu yönelimi yansıtmaktadır.

Çevresel nedenler kategorisi kapsamında ise çalışma koşullarına ve okulun bulunduğu çevreye ilişkin etkenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kategori içerisinde en fazla dile getirilen unsur, okul ile ev arasındaki mesafedir. Katılımcılar, uzun ulaşım sürelerinin hem kişisel yaşamları hem de mesleki süreçleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu *“en büyük sebebim hatta tek sebebim diyebilirim”* (MD4) sözleriyle açıklarken, başka bir katılımcı *“burayı evime en yakın okul olduğu için seçtim”* (MD3) ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte, aile üyeleri, meslektaşlar ve sendikal çevrelerden gelen tavsiyelerin de yöneticiliği tercih etme kararı üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan okulun fiziksel olanakları, sosyal ve ekonomik çevresi ile veli ve öğrenci profili de yöneticilik kararını şekillendiren unsurlar arasında yer almaktadır. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda görev yapan katılımcılar, müdür yardımcılığına yalnızca bir yöneticilik görevi olarak değil, daha uygun koşullarda çalışma imkânı sunan bir fırsat olarak değerlendirmektedirler. Bu bulgu, müdür yardımcılığına tercih etme kararının sadece bireysel beklenti ve isteklerden kaynaklanmadığını; öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sunduğu imkânlar ile karşı karşıya kaldıkları sınırlılıkların da bu karar üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

İkinci Tema: Yöneticiliğe Başlangıç

Yöneticiliğe geçen öğretmenlerin yöneticiliğe başlangıç teması ve bu temaya ilişkin kategori ve kodlar aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Yöneticiliğe Başlangıç Temasına İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Yöneticiliğe Başlangıç	Görev Yeri	Okula yabancı olmama	MY2, MY3, MY5, MY10
		Yardım beklentisi	MY2, MY5, MY9
		Arkadaşlık ilişkisi kaygısı	MY1, MY5, MY7, MY8, MY9, MY10
		İdare ile anlaşamama	MY1, MY3, MY4, MY6, MY8, MY9, MY10
		Eve yakınlık	MY1, MY3, MY4, MY8, MY9
		Müdür ile tanışıklık	MY2, MY5, MY6, MY7, MY10
	İzlenimler	Heyecanlı	MY3, MY5, MY8, MY10
		Kaygılı	MY1, MY3, MY5, MY9, MY10
		Olumlu	MY1, MY2, MY4, MY5, MY6, MY7, MY8, MY9, MY10
		Rahat	MY1, MY2, MY3, MY4, MY6, MY7, MY8, MY9, MY10
		Kötü	MY3
	Karşılanan Beklentiler	Eve yakınlık	MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY8, MY9, MY10
		İyi okul şartları	MY7, MY8
		Uyumlu çalışma arkadaşları	MY1, MY2, MY3, MY4, MY6, MY8, MY10
		Kendine ait oda	MY1, MY5, MY6, MY7, MY8

Katılımcıların müdür yardımcılığına geçiş sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu süreci yalnızca bir görevlendirme ya da atama olarak değerlendirmedikleri görülmektedir. Müdür yardımcılığına geçiş, katılımcılar açısından önceki rollerinin dışında yeni bir rol üstlenme, mesleki ilişkileri yeniden tanımlama ve farklı sorumluluklar üstlenme anlamı taşımaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların göreve başlamadan önce sahip oldukları beklentiler ile göreve başladıktan sonra edindikleri deneyimlerin birbirinden bağımsız değil, iç içe geçmiş ve birbirini etkileyen bir görünüm sergilediği söylenebilir.

Görev yeri kategorisinde katılımcıların önemli bir bölümünün görev yapacakları okula ilişkin beklentilerinin daha göreve başlamadan şekillendiği görülmektedir. Bu süreçte en dikkat çekici unsurlardan biri okulun fiziksel olarak erişilebilir olmasıdır. Özellikle uzun süre uzak okullarda görev yapan katılımcılar için müdür yardımcılığı, aynı zamanda ulaşım sorununu çözme fırsatı olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcı *"bunu da ben istedim tamamen mesafeden dolayı"* (MD4) derken, başka bir katılımcı *"burayı evime en yakın okul olduğu için seçtim aslında sebep ulaşım"* (MD3) ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde bazı katılımcılar mevcut görev yaptıkları okuldan ayrılmayı ve daha uygun çalışma koşullarına sahip bir okula geçmeyi önemli bir beklenti olarak dile getirmiştir.

Katılımcıların görev yeri tercihlerinde okulun kendisinden çok okulda bulunan kişilerle kurdukları ilişkilerin belirleyici olduğu da görülmektedir. Özellikle müdürle önceden tanışıyor olmak, aynı okulda daha önce görev yapmış olmak veya öğretmenler tarafından tanınmak katılımcılarda güven duygusunu artırmıştır. Bir katılımcı *"aynı okul ve bunu ben istedim"* (MD2) derken, başka bir katılımcı *"müdür beyi önceden tanıdığım için ve aramız çok iyi olduğu için"* (MD6) ifadesiyle görev yerine ilişkin tercihinin nedenini açıklamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar yeni görevlerinde meslektaşlarından destek görmeyi beklediklerini belirtmiş, *"müdür bey ve diğer arkadaşlar biz sana yardımcı oluruz, öğretiriz"* (MD5) şeklindeki ifadeler bu beklentiye yansımıştır. Buna karşın aynı okulda öğretmenlikten yöneticiliğe geçmenin

arkadaşlık ilişkilerini zedeleyebileceği yönündeki kaygılar da dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmenlik döneminden kalan samimi ilişkilerin yeni yönetici rolüyle nasıl sürdürüleceğine ilişkin belirsizlikler katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. Bir katılımcı *“arkadaşlarımla aramın açılacağını düşündüğümünden istemedim”* (MD1) derken, başka bir katılımcı *“aynı okulda öğretmenlikten idareci olmak gerçekten çok zor”* (MD10) sözleriyle bu kaygıyı ifade etmiştir.

Görev yerine ilişkin değerlendirmelerde dikkat çeken bir başka unsur ise bazı katılımcıların yeni okulu tercih etmelerinde önceki okul yönetimleriyle yaşadıkları sorunların etkili olmasıdır. Katılımcılar mevcut yöneticilerin iletişim biçimlerinden, problem çözme becerilerinden veya yönetim anlayışlarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı *“çalıştığım okuldaki idarecilerin problem çözme konusundaki beceriksizliği”* (MD4) derken, başka bir katılımcı okul yönetimini *“şirket yönetir gibi okul yönetiyorlardı”* (MD8) sözleriyle eleştirmiştir. Bu durum, bazı öğretmenlerin yöneticiliğe geçiş kararlarında yalnızca yeni bir pozisyon elde etme isteğinin değil, farklı bir yönetim anlayışı içinde çalışma arzusunun da etkili olduğunu göstermektedir.

İlk izlenimlere ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların göreve başlarken birbirinden farklı duyguları aynı anda yaşadıkları görülmektedir. Heyecan ve kaygı en sık ifade edilen duygular olmakla birlikte, ilk gün deneyimlerinin genel olarak olumlu ve rahatlatıcı biçimde hatırlandığı dikkat çekmektedir. Bir katılımcı göreve başladığı gün *“bir sorumluluk ve heyecan hissettim”* (MD5) derken, başka bir katılımcı *“ilk gün heyecanlı oluyorsun, ne yapacağını bilemiyorsun”* (MD10) sözleriyle belirsizlik hissine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte yeni görevin getirdiği sorumluluklar nedeniyle bazı katılımcılar kaygı yaşadıklarını da ifade etmiştir. Özellikle öğretmenlerden veya velilerden gelecek sorulara yeterli cevap verip veremeyecekleri konusunda tereddüt yaşadıkları görülmektedir. Nitekim bir katılımcı *“bir öğretmen gelse bir şey sorsa cevap verecek miyim diye tedirginlik hissettim”* (MD5) ifadesini kullanmıştır.

Buna rağmen ilk gün deneyimlerinin genel olarak olumlu bir çerçevede değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcıların büyük bölümü okul yönetimi ve öğretmenler tarafından sıcak karşılandıklarını, bu durumun da yeni role uyumlarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bir katılımcı *“gayet sıcak bir şekilde hoş karşıladı”* (MD1) derken, başka bir katılımcı *“öğretmen kadrosunu da ilk günden sevdim”* (MD6) ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde bazı katılımcılar ilk gün yaşadıkları olumlu karşılanmanın yöneticiliğe geçme kararlarının doğruluğuna ilişkin inançlarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Bir katılımcının *“o ilk gün isabetli bir karar verdiğime iyice inandım”* (MD7) ifadesi bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte olumsuz ilk gün deneyimi yaşayan katılımcı sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yalnızca bir katılımcı öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmasının kendisinde olumsuz bir ilk izlenim oluşturduğunu ifade etmiştir.

Karşılanan beklentiler kategorisi incelendiğinde, katılımcıların göreve başlamadan önceki beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığı görülmektedir. Özellikle eve yakın bir okulda görev yapma beklentisi en fazla karşılanan beklentiler arasında yer almaktadır. Bir katılımcı *“en büyük beklentim bir an önce okulu değiştirmek evime yakın bir okula geçmekti”* (MD4) derken, başka bir katılımcı *“evime yakın en iyi okula geldim”* (MD8) ifadesini kullanmıştır. Bunun yanında okulun fiziki koşulları, çalışma ortamı ve okulun genel işleyişi de beklentilerin karşılanmasında etkili olmuştur.

Katılımcılar açısından dikkat çeken bir diğer beklenti ise çalışma arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler kurabilmektir. Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iş birliği, yeni role uyum sağlamada önemli bir kolaylaştırıcı olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcı okul müdürünü *“patronumuz gibi değil annemiz gibi”* (MD2) sözleriyle tanımlarken, başka bir katılımcı *“öğretmenlerle de aram gayet iyiydi”* (MD4) ifadesini kullanmıştır. Bunun yanında bazı katılımcılar için yöneticiliğin sembolik yönleri de önem taşımaktadır. Özellikle kendilerine ait bir çalışma alanına sahip olmak, öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin somut göstergelerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcı *“kendime ait bir odanın olması”* (MD8) beklentisini vurgulamış, bir başka katılımcı ise göreve başlamadan önce bile *“kendimi yönetici olarak hayal edebiliyordum”* (MD1) ifadesiyle bu role ilişkin zihinsel hazırlığını ortaya koymuştur. Katılımcı yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde, müdür yardımcılığı görevine ilişkin başlangıçta sahip oldukları

beklentilerin büyük ölçüde karşılandığını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, bu görev kapsamında yaşadıkları ilk deneyimlerin çoğunlukla olumlu olduğunu ve edindikleri tecrübelerin yöneticilik rolüne uyum sağlamalarını önemli ölçüde kolaylaştırdığını ifade etmektedirler.

Üçüncü Tema: Yöneticiliğe Geçtikten Sonra

Yöneticiliğe geçen öğretmenlerin yöneticiliğe geçtikten belli bir süre sonrası için belirlenen tema ile bu temaya ilişkin kategoriler aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Yöneticiliğe Geçtikten Sonra Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Yöneticiliğe Geçtikten Sonra	Değişimler	Sorumluluk bilincinde artış	MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY9, MY10
		Herkesi memnun etme çabası	MY1, MY2, MY4, MY5, MY6, MY10
		Tolere ve tahammül seviyesinin artması	MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY10
		Okul işlerine çok fazla kafa yorma	MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY9, MY10
		Mental yorgunluk	MY1, MY2, MY3, MY5, MY6, MY8, MY10
		Makam farkındalığı	MY3, MY6, MY10
		Sosyalleşme	MY1, MY9, MY10
		Özgüven artışı	MY1, MY3, MY7
		İletişim becerisinin gelişmesi	MY3, MY5, MY7, MY9
		Kendini geliştirme zorunluluğu hissi	MY1, MY3, MY5, MY6, MY9, MY10
	Hayal Kırıklığı	Bakış açısı değişimi	MY1, MY9, MY10
		Giyim-dış görünüş	MY1, MY3, MY8, MY9
		İş yükü	MY1, MY5, MY9, MY10
		Okul sorunları	MY1, MY4, MY5, MY9, MY10
		Veli-öğrenci profili	MY3, MY4, MY6, MY9
		Plan ve programda düzensizlik	MY5, MY9, MY10
	Öneriler	Uyumsuz çalışma arkadaşları	MY7, MY9
		Okulda etkin olamama	MY7, MY8
		Sabırlı olmak	MY3, MY5, MY7
		Yetenekli olmak	MY3, MY7, MY8, MY9
		Yeniliğe ve değişime açıklık	MY1, MY10
		İletişime açıklık	MY1, MY2, MY5, MY6, MY7, MY8, MY10
		Öğrenci merkezli	MY2, MY3, MY10
		Çalışkanlık ve üretkenlik	MY1, MY2, MY4
		Evrak işini sevmek	MY3, MY8
		İşten korkmama ve kaçmama	MY4, MY10
		Doğal olmak	MY6

Değişimler kategorisinde en belirgin bulgu, katılımcıların sorumluluk algılarında meydana gelen dönüşümdür. Göreve başladıktan sonra okulun işleyişine ilişkin daha geniş bir perspektif geliştirdiklerini ifade eden katılımcılar, öğretmenlik dönemlerinde yalnızca sınıf ve derslerle ilgilenirken yöneticilikte okulun bütününe ilişkin sorumluluk üstlendiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı *“sorumluluk ve yükümlülük bilincim arttı”* (MD5) derken, başka bir katılımcı *“biraz daha fazla sorumluluk hissediyorsun”* (MD4) ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde bazı katılımcılar yöneticilikle birlikte farkındalık düzeylerinin arttığını ve okulun işleyişine ilişkin daha kapsamlı düşünmeye başladıklarını belirtmiştir.

Sorumluluk alanlarının genişlemesi, katılımcıların okuldaki sorunlarla daha yakından ilgilenmelerine de neden olmuştur. Öğretmenlik döneminde çoğu zaman fark edilmeyen birçok konunun yöneticilik görevinde doğrudan takip edilmesi gerektiği görülmektedir. Bir katılımcı *“öğretmen sadece derisiyle ilgilenir çıkar gider ama bizde öyle değil”* (MD2) derken, başka bir katılımcı kalorifer sisteminde yaşanan bir arızayı örnek göstererek *“çocuklar üşüyor diye üzülüyorsunuz”* (MD4) ifadesini kullanmıştır. Bir diğer katılımcının *“okulla alakalı her şeyi düşünmek gerekiyor”* (MD9) sözleri, yöneticiliğin yalnızca idari görevlerden değil, okul yaşamının her alanına ilişkin sorumluluklardan oluştuğunu göstermektedir.

Katılımcıların önemli bir bölümü yöneticilik sürecinde insan ilişkilerine bakışlarının da değiştiğini ifade etmiştir. Özellikle öğretmenler, öğrenciler ve velilerle yürütülen yoğun iletişim süreçleri sonucunda daha sabırlı, daha kontrollü ve daha anlayışlı davranmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı *“tahammül seviyem ve tolere yeteneğim arttı”* (MD5) derken, başka bir katılımcı yöneticilikte öğrendiği en önemli becerilerden birinin *“küsmeme, alınmama ve ani tepkiler göstermeme”* (MD10) olduğunu ifade etmiştir. Bu durum yalnızca bireysel olgunlaşma ile sınırlı kalmamış, iletişim becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamıştır. Nitekim bazı katılımcılar *“iletişim becerim arttı, karşımdakini dinlemeyi öğrendim”* (MD7) ve *“iletişim becerilerimin ilerlediğini fark ediyorum”* (MD9) ifadeleriyle bu değişimi açıklamıştır.

Yöneticilik sürecinde dikkat çeken bir diğer değişim ise okuldaki farklı paydaşların beklentilerini dengeleme çabasıdır. Katılımcılar çoğu zaman öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve üst yönetimin beklentileri arasında denge kurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle birçok katılımcı göreve başladıktan sonra herkesi memnun etmenin düşündüklerinden daha zor olduğunu fark etmiştir. Bir katılımcı *“hep her şeyde tüm öğretmenleri düşündüm, herkesi memnun etmeye çalıştım”* (MD1) derken, başka bir katılımcı öğretmenlere yardımcı olmayı ve onların sorunlarına çözüm üretmeyi temel bir sorumluluk olarak gördüğünü belirtmiştir (MD6). Bu durum yöneticiliğin yalnızca kuralları uygulama görevi değil, aynı zamanda farklı beklentileri yönetme süreci olarak algılandığını göstermektedir.

Katılımcılar yöneticilikle birlikte kendilerini geliştirme ihtiyacını daha yoğun hissettiklerini de ifade etmişlerdir. Mevzuat bilgisi, iletişim becerileri, problem çözme ve insan ilişkileri gibi alanlarda sürekli öğrenmenin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bir katılımcı *“kendimizi geliştirmemiz gerekiyor”* (MD10) derken, başka bir katılımcı *“öğrendiğim kadarıyla da bunu yapmaya çalışıyorum”* (MD6) sözleriyle bu süreci açıklamıştır. Bazı katılımcılar ise yöneticilik sayesinde özgüvenlerinin arttığını, daha girişken davrandıklarını ve karar alma süreçlerinde daha etkin olduklarını belirtmiştir. Bunun yanında yöneticilik makamının temsil ettiği kurumsal sorumluluğun farkına vardıklarını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Özellikle devleti ve kurumu temsil etme düşüncesi, görevlerine ilişkin algılarını etkileyen unsurlardan biri olmuştur.

Katılımcıların anlatılarında yöneticiliğin dış görünüş ve davranış biçimleri üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar daha resmi bir iletişim dili kullanmaya başladıklarını, bazıları ise kıyafet seçimlerine daha fazla özen gösterdiklerini belirtmiştir. Bir katılımcı *“giyimime daha özen göstermeye başladım”* (MD1) derken, başka bir katılımcı *“özellikle törenlerde giyimime dikkat ediyorum”* (MD8) ifadesini kullanmıştır.

Hayal kırıklıkları kategorisi incelendiğinde, katılımcıların büyük bölümünün yöneticilik görevine ilişkin bazı beklentilerinin görev sürecinde değiştiği görülmektedir. En belirgin hayal kırıklıklarından biri iş yüküne ilişkindir. Katılımcılar yöneticiliğin yoğun bir çalışma temposu gerektirdiğini bilmekle birlikte, karşılaştıkları iş yükünün beklediklerinden daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı

"beklediğimden fazla bir iş yükünün olduğunu fark ettim" (MD1) derken, başka bir katılımcı *"iş yükünün de bu kadar olacağını düşünmüyordum"* (MD5) sözleriyle benzer bir değerlendirmede bulunmuştur. Evrak işlemleri, resmi yazışmalar ve sürekli takip gerektiren görevler özellikle zorlayıcı bulunan yönler arasında yer almaktadır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, yöneticilik görevinin bireylerde sürekli öğrenme ve kendini geliştirme gereksinimi oluşturduğu görülmektedir. Özellikle mevzuat bilgisi, insan ilişkileri, iletişim becerileri ve problem çözme gibi alanlarda gelişimin zorunlu olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Bu doğrultuda bir katılımcı *"kendimizi geliştirmemiz gerekiyor"* (MD10) ifadesini kullanırken, bir başka katılımcı *"öğrendiğim kadarıyla da bunu yapmaya çalışıyorum"* (MD6) sözleriyle bu gerekliliği dile getirmiştir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar, yöneticilik görevinin kendilerine daha fazla özgüven kazandırdığını, karar verme süreçlerinde daha etkin rol almalarını sağladığını ve daha girişken davranmalarına katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların deneyimleri, yöneticilik görevinin yalnızca mesleki uygulamalar üzerinde değil, dış görünüş ve davranış kalıpları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bazı katılımcılar zamanla daha resmî bir iletişim dili benimsediklerini ifade ederken, bazıları ise kıyafet tercihlerine daha fazla önem vermeye başladıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda bir katılımcı *"giyimime daha özen göstermeye başladım"* (MD1) derken, başka bir katılımcı *"özellikle törenlerde giyimime dikkat ediyorum"* (MD8) ifadesini kullanmıştır.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer hayal kırıklığı kaynağı ise okulun gündelik işleyişinde karşılaşılan beklenmedik sorunlardır. Göreve başlamadan önce okul yönetiminin daha planlı ve sistematik bir şekilde yürütüldüğünü düşünen katılımcılar, uygulama sürecinde birçok sorunun anlık müdahale ve çözüm gerektirdiğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı okulun güvenlik kulübesindeki elektrik sorununu günlerce çözmeye çalıştığını anlatırken (MD4), başka bir katılımcı *"iş her zaman düzenli bir şekilde ilerleyemeyebiliyor"* (MD5) ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde plan ve programlarda yaşanan aksaklıklar ile görev sınırlarının her zaman net olmaması da katılımcıların yöneticilik deneyimlerine ilişkin beklentilerini olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Katılımcıların bir bölümü ise özellikle veli ve öğrenci profiline ilişkin beklentilerinin tam olarak karşılanmadığını ifade etmiştir. Bir katılımcı *"en büyük hayal kırıklığım veliler oldu"* (MD3) derken, başka bir katılımcı velilerin çoğu zaman okul yönetimine yeterli destek vermediğini *"çoğu veli olayın ciddiyetini anlamadığı için ya da belki önemsemediği için o noktada sana destek olmuyor çok fazla."* Sözleri ile belirtmiştir (MD4). Bu durum, yöneticilikte karşılaşılan güçlüklerin yalnızca okul içi süreçlerden değil, okulun dış paydaşlarıyla kurulan ilişkilerden de kaynaklanabildiğini göstermektedir.

Katılımcıların müdür yardımcılığı görevini düşünen öğretmenlere yönelik önerileri incelendiğinde ise iletişim becerilerinin diğer tüm özelliklerin önüne geçtiği görülmektedir. Katılımcılar yöneticiliğin büyük ölçüde insan ilişkileri üzerine kurulu olduğunu vurgulamışlardır. Bir katılımcı *"kesinlikle iletişime açık olmalı, herkesle konuşabilmeli ve dinlemeyi bilmeli"* (MD8) derken, başka bir katılımcı *"iyi bir dinleyici olması gerektiğini söyleyebilirim"* (MD7) ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde *"kendinizi sosyal ilişkiler noktasında geliştirin"* (MD10) önerisi de yöneticilikte iletişimin merkezi rolünü ortaya koymaktadır.

Katılımcıların önerileri incelendiğinde, iletişim becerilerinin yanı sıra olaylara farklı açılardan yaklaşabilme, ani tepkilerden kaçınma ve sabırlı davranabilme özelliklerinin de müdür yardımcılığı görevini düşünen kişiler açısından önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Katılımcılar özellikle karar alma süreçlerinde aceleci davranılmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında müdür yardımcılığı görevinin sorumluluk alma, belirli düzeyde yetkinlik gösterme ve yoğun çalışma temposuna uyum sağlama becerisi gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bürokratik süreçlerden ve evrak işlerinden kaçınmamak, yoğun iş yüküne hazırlıklı olmak, öğrenci yararını ön planda tutmak ve yeniliklere açık bir tutum sergilemek de katılımcılar tarafından dile getirilen önemli öneriler arasında yer almaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ile sonuçlara varılarak, araştırmanın konu başlığı olan öğretmenlerin yöneticiliğe yönelme nedenleri 4 alt soru başlığı altında tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin yöneticiliğe geçiş sürecindeki motivasyonlarına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan çalışma grubunun görüşleri incelendiğinde; öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş için tek bir sebebe bağlı kalmadan, birçok etken ile beraber bu kararı verdikleri sonucuna varılmıştır.

Genel görüşlere bakıldığı zaman, müdür yardımcılarının, öğretmenlikten yöneticiliğe geçmesinin baş sebeplerinden biri; kendinde yöneticilik potansiyeli görme, liderlik ve organize etme ruhu taşıdığını düşünme ve yöneticiliği sevmesidir. Yılmaz, Cülha ve Taşdemir (2022)'in benzer konulu araştırma sonuçlarıyla eşleşen bu bulgulara göre okula hizmet etme ve katkı yapma, yönetimde kendisini daha etkin ve daha iyi hissetme, yöneticiliği sevmek ve örnek bir yönetici olmak isteği ön plana çıkmıştır. Yine ortaya çıkan kod başlığı çerçevesinde öğretmenlikte mesleki doyuma ulaşarak yöneticiliğe geçilmesi Alireisoğlu ve Güner (2023) 'ün araştırma bulgularıyla benzerdir. Ortaya çıkan bir diğer çoğunlukçu sebep ise öğretmenlerin veya müdür yardımcılarının, görev yaptığı okulda, okul müdürü ile anlaşamaması ve çatışması, okuldan uzaklaşmasına ve farklı bir okulda yönetici olarak görev yapma çabası içine girmesine sebebiyet vermiştir. Müdürü ile anlaşamayan öğretmenler, kendilerine tayin yolunun kapalı olmasından dolayı yöneticiliğin ilk basamağı olan müdür yardımcılığı sınavına girerek okul değiştirmişlerdir. Müdürün tutum ve davranışlarının, öğretmenin okulda kalıp ya da okuldan kaçmasına sebebiyet verdiği anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bu etkenle yöneticiliğe geçen öğretmenler ideal müdür yardımcısı, iyi yönetici, eski müdürü gibi olmama yoluna gitmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin müdür yardımcılığına geçmesinin bir diğer önemli sebebi ise ev-okul mesafesidir. Katılımcılardan bazıları görev yaptığı okulun evine yakın olması sebebiyle kendi okulunda müdür yardımcısı olarak kalmış; bazıları da okulunun evine uzak olması gerekçesiyle evine yakın okulda müdür yardımcısı olarak göreve başlamıştır. Araştırma İstanbul ilindeki ilçeleri kapsadığı için ev ve görev yeri mesafesinin önem kazandığı sonucu çıkarılmaktadır. Bu sonuç her zaman daha iyi bir okulda göreve başlamaya sebep olmasa da, şartları ve profili iyi olan bir okula geçmek de öğretmenlerin, müdür yardımcılığına geçme sebepleri arasında yer almaktadır.

5.2. Öğretmenlerin yöneticiliğe geçiş sürecinin beklentiler ve deneyimler bağlamında değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar

Bir önceki sonuç başlığında anlatılan tüm sebepler ışığında, görev değişimi katılımcılarda birtakım beklentiler oluşturmuştur. Bunlar; yöneticiliği sevmek sebebiyle sınavı kazanarak müdür yardımcısı olarak göreve devam etme, öğretmenlikten yeterli doyumu alarak farklı bir alan olan yöneticiliği deneyimleme, uyumlu ve anlaşabileceği başta müdür, diğer müdür yardımcısı ve öğretmenlerle çalışma, evi ve okulu arasındaki mesafeyi kısaltma ve mümkün olduğunca şartları ve profili iyi olan bir okula geçme olarak sıralanabilir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yöneticiliğe geçiş sürecinde başlangıç dönemine ilişkin beklentilerinin büyük ölçüde görev yeri, çalışma ortamı ve sosyal uyum etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticiliği yalnızca idari bir rol değişimi değil aynı zamanda sosyal ve çevresel koşulları da içeren bütüncül bir geçiş süreci olarak algıladıklarını göstermektedir. Bulgular, bazı beklentilerin karşılandığını ancak bazı sosyal ve mesleki beklentilerin kısmen karşılanabildiğini ortaya koymaktadır. Deniz (2019)' un çalışmasında, elde edilen bulgulara göre, yeni müdür yardımcısı olmuş kişilerin farklı sebepler ve beklentilerle bu görevi üstlendikleri anlaşılmış ve görevleri sırasında yönetsel, iletişimsel ve kişisel problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

5.3. Yöneticiliğe geçiş sonrasında deneyimlenen mesleki ve kişisel değişimler

Katılımcıların, öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçtikten sonra görevdeki ilk gün izlenimleri sorulmuş ve genel olarak iyi ve güzel olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun, görevdeki ilk zamanlar

için motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir. Katılımcıların, zaten tanıdığı arkadaşlarının yanında ve bildiği okulda görev yapacak olması rahat hissettirip; farklı okulda göreve başlayacak olanlara ise daha heyecanlı ve kaygılı hissettirdiği anlaşılmıştır. Görüşmelerde görev yeri tercihi ile alakalı sorular yöneltilmiş ve bu konudaki düşünceler irdelenmiştir. Katılımcıların çoğu, hali hazırda öğretmen olarak çalıştığı okulda ve tamamen farklı bir okulda müdür yardımcısı olmanın avantajlarını ve dezavantajlarını anlatmışlardır. Ortaya çıkan sonuca göre; kendi okulunda görev yapmanın kolaylığı okulu, öğretmenleri, veliyi ve öğrenciyi iyi tanımak olup tek zorluk yeni görevi yani müdür yardımcılığını öğrenmektir. Farklı okulda göreve başlama noktasında da hem okulu, öğretmenleri, veliyi ve öğrenciyi tanımaya çalışmak hem de müdür yardımcılığını öğrenmeye çalışmak çift zorluk olarak görülmektedir. Bu durumun getirdiği sosyo-duygusal geçiş Armstrong (2015) 'un araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların, göreve başladıktan bir süre sonra yaşadığı ve deneyimlediği değişimler sorgulandığında çoğu, sorumluluk bilincinin arttığını belirtmiştir. Bunun sebebinin, sorumlu olunan alanın büyüklüğü ve hitap edilen kitlenin genişliği olarak düşünülmektedir. Katılımcılar, öğretmenken bir sınıftan sorumlu iken yönetici olunca tüm okuldan sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, bu sorumluluk bilincinin tahammül ve tolere yetisinin artmasında da etkili olduğunu fakat bunun da bir takım duygusal değişim ve zorluklar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durum Cohen ve Schechter (2019) 'un çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Çalışma bulguları katılımcıların müdür yardımcısı rolüne girerken sıklıkla stres, korku, ağlama, uykusuzluk, yorgunluk, pişmanlık ve suçluluk duygularını içeren beklenmedik bir duygusal çilenin yaşandığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular sonucu genel ve çoğunlukta olan değişimleri; idareci olarak daha dikkat çektiği için giyime özen gösterme, herkesle mesafeyi koruma adına daha resmi konuşma, iş yükü fazlalığından mental ve dış görünüş olarak yıpranma hissetme, işi öğrenme adına yenilikleri ve teknolojiyi daha sıkı takip ederek işleri kolaylaştırma, konumdan dolayı kendine olan güvenin artması olarak sıralanmaktadır. Yine konumundan dolayı devleti temsil ettiğini belirterek sözlerinde kelimeleri daha dikkatli kullandığını belirten katılımcılar da mevcuttur. Bunu belirten katılımcıların, kariyer basamaklarında ilerleyerek üst yönetici (müdür, şube müdürü vs.) olma düşüncesi taşıdığı söylenebilir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç Özbilen ve Günay (2018)'in çalışmasını desteklemektedir. Katılımcıların, yöneticilikte kariyer basamaklarının olması ve mesleki doyumu sağlayacağını düşünmeleri bir motivasyon kaynağı olmuştur.

Katılımcılara yaşadıkları hayal kırıklıkları sorulduğunda genel kanının okuldaki fiziki sorunların fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte iş yükünün fazlalığı da hayal kırıklığına yol açmakta ve okullara gereğinden fazla sorumluluk yüklendiğine işaret etmektedir. Ayrıca mental anlamda çökmenin de iş yükünün bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Zor bölgelerde ve zor şartlarda çalışan müdür yardımcılarının bir diğer hayal kırıklığı ise veli ve öğrenci profilidir. Zaten zor okul şartlarıyla mücadele eden okul idaresinin veli ve öğrenciden destek bulamaması onları bu görevde de tükenmişliğe itebilmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç yine Cohen ve Schechter (2019) 'un çalışma sonuçlarıyla benzeşmektedir. Katılımcılar yaşanan bu hayal kırıklığı ile birçok olumsuz duygu yaşamaktadır.

5.4. Yönetici deneyimlerinden hareketle geliştirilen önerilere ilişkin sonuçlar

Katılımcıların, müdür yardımcısı olmayı düşünen öğretmenlere dair genel önerisi; sabırdır. Hitap edilen kitlenin fazla olması sebebiyle sabırlı olmak gerektiği görüşmelerde vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar, idareciliğin yetenek işi olduğunu düşünerek yetenek olmadan müdür yardımcılığına geçilmemesi gerektiğini söylemişlerdir. İdareci olma yeteneğinin, lider ruhlu yönetici olma ile eşdeğer olduğu söylenebilir. Fakat bu sonuç, Buchanan (1994)'ün araştırma sonucu ile zıtlık göstermektedir. Buchanan (1994)'ün araştırma bulgularına göre yöneticilik için sadece yetenek değil eğitim de gereklidir. Araştırma bulgularına göre; okul yöneticiliğinde mevcut lisansüstü programlar geliştirilmeli, öğrenme teknikleri, danışmanlık ve bilgisayar becerileri eğitimleri arttırılmalıdır. Yine Köse ve Erginer (2011)'in araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yöneticilik yapabilmek için eğitime gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar, genel bir görüş olarak iletişim becerisi üzerinde de durmuşlardır. İnsanları idare etmede şüphesiz iletişim çok önemlidir. Görevi gereği her türden kişi ile diyaloga girebilen bir müdür yardımcısının iletişim becerisi yüksek olmalıdır. Aynı şekilde iletişime açık ve iyi bir dinleyici olmak gerektiği de katılımcıların çoğu tarafından vurgulanmıştır.

Elde edilen bulgular sonucu genel ve tavsiye ve öneriler şu şekildedir; herkesle konuşabilmek ve sağlıklı bir iletişim için iletişim becerisinin yüksek olması, her duruma karşı sabırlı kalmak, evrak işinin fazlalığı ve sürekli değişim sebebiyle yeniliğe ve değişime açık olmak, yönetici olduğu için çalışkan ve üretken olmak, eğitimin temel yapı taşı olan öğrenci merkezli olmak, iş yapmaktan kaçmamak ve doğal davranmak. Önerilen tavsiyelerin zaman içerisinde değişebildiği düşünülmektedir. Görevde geçirilen zaman, karşılaşılan durumlar, tecrübe, iletişim kurulan insan profili değişkenlik gösterebildiği için tavsiyeler bunlara göre değişebilmektedir.

5.5. Öneriler

Araştırma nitel bir olgubilim çalışması olup yalnızca bir ilde görev yapan 10 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubunun büyük çoğunluğunun erkek olması, bulguların, toplumsal cinsiyet açısından dengeli bir karşılaştırma sunmasını sınırlamaktadır. Ayrıca çalışmanın ilköğretim ve ortaokul düzeyinde görev yapan, yöneticilik görevine yeni başlamış (ilk beş yıl içinde) müdür yardımcılarını ile yürütülmüş olması, deneyim düzeyi açısından belirli bir zaman dilimine odaklanıldığını göstermektedir. Bu durum, daha kıdemli yöneticilerin deneyimlerinin dışarıda bırakılması nedeniyle yöneticilik sürecinin farklı aşamalarına ilişkin karşılaştırmalı bir bakış açısı sunulmasını sınırlamaktadır. Bu bağlamda bu araştırma bulguları katılımcıların öznel deneyimlerine dayalı olarak yorumlanmalıdır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı kıdem düzeylerindeki yöneticilerin de dahil edildiği, daha geniş çalışma grubuyla ve farklı bölgelerde gerçekleştirilecek araştırmaların yapılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kadın yöneticilerin deneyimlerinin daha görünür hale getirilmesi amacıyla toplumsal cinsiyet temelli karşılaştırmalı çalışmaların artırılması önem taşımaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin iş yükünü azaltmaya ve yönetim süreçlerini desteklemeye yönelik olarak okulların fiziki ve yapısal şartlarının iyileştirilmesi önerilmektedir. Böylece yöneticilerin idari işlerden ziyade eğitimsel ve liderlik süreçlerine daha fazla odaklanmaları sağlanabilir. Okul yöneticilerine ikamet ettikleri yere yakın okullarda görev yapma imkânı sunulması iş-yaşam dengesi açısından önemli bir düzenleme olarak değerlendirilebilir. Görev yeri ve çalışma koşullarına ilişkin planlamalarda aday yöneticilerin tercih ve beklentilerinin daha sistematik şekilde dikkate alınması önemlidir. Yöneticilik görevine geçiş sürecinde ise öğretmenlerin beklentilerinin daha iyi yönetebilmesi için oryantasyon ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca ilerleyen araştırmalarda okul müdürleri, şube müdürleri gibi farklı yönetim kademelerinin de dâhil edildiği çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Alireisoğlu, A., & Güner, A. (2023). İlk defa müdür yardımcısı olmak isteyen öğretmenlerin idareci olma tercihleri üzerinde bir inceleme. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 34–47. <https://doi.org/10.47477/ubed.1199137>
- Armstrong, A. (2012). Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçişte kişisel değişim ile organizasyonel geçişi birbirine bağlamak. *Journal of School Leadership*, 22(3), 398–424. <https://doi.org/10.1177/105268461202200301>
- Armstrong, D. (2015). Listening to voices at the educational frontline: New administrators' experiences of the transition from teacher to vice-principal. *Brock Education Journal*, 24(2). <https://doi.org/10.26522/brocked.v24i2.429>
- Ayyıldız, K. (2020). *Profesyonel okul yöneticiliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balci, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Baygın, E., & Sobacı, F. (2022). Pişmanlığın karanlık ve aydınlık yüzü: Yöneticilik tecrübesi odağında nitel bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 735–752. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1142759>
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt, Ö., & Ergun, T. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü* (S. Sezen, Ed.). TODAİE Yayınları.
- Buchanan, S. L. M. (1994). *Transition from teaching to school administration: An exploratory study* (Yayımlanmamış doktora tezi).
- Bulut, Y., & Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 62–89.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417–429. <https://doi.org/10.1177/0263211X02030400>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cohen, R., & Schechter, C. (2019). Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçişte duygusal yönler. *Journal of Educational Change*, 28(4), 348–365. <https://doi.org/10.1177/1056787919856736>
- Deniz, V. (2019). *Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş: Uyum ve sosyalleşme süreci* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141–160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Drucker, P. F., & Maciariello, J. A. (2007). *Etkin yöneticinin seyir defteri* (Z. Dicleli, Çev.). Optimist Yayınları.
- Erişti, B. (2008). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. İçinde I. K. (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim* (ss. 1–26). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erkul, H., Seçtim, H., & Akı, Ö. (2022). Stratejik yönetim açısından yöneticilik özellikleri üzerine bir araştırma. *Management and Political Sciences Review*, 4(1), 1–24.
- Fields, L. J., & Egley, R. J. (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.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233–252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 531–548.
- İlhan, P. E. Ç., & Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123–135. <https://doi.org/10.33206/mjss.778559>

- Karasoy, M. (2010). *Okul müdür yardımcılığından müdürlüğe geçiş ve bu süreçte yaşanan sorunlar* (Yüksek lisans tezi).
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68–86.
- Kaya, H. (2023). *Okul müdürlerinin yöneticilik rollerine ilişkin öğretmen algıları* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, M., Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 774–799. <https://doi.org/10.30703/cje.651639>
- Köksal, V. (2022). *Öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları* (Kırşehir örneği) (Yüksek lisans tezi).
- Köse, M. F., & Erginer, A. (2011). Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 123–146. <https://doi.org/10.19129/sbad.202>
- Köybaşı, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi* (Sivas ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köybaşı, F., & Dönmez, B. (2017). Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 249–280. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.009>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Küçüköğlu, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 4(12).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 31386, 5 Şubat 2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Mücevher, M. H., & Erdem, R. (2019). Başarılı yönetici ve yöneticilik: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 48–77.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). Resmî Gazete (Sayı: 31730, 14 Şubat 2022).
- Özbilen, F. M., & Günay, G. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies*. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14069>
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Özkanan, A. (2023). Orta kademe yöneticiler gözüyle yönetici ve yöneticilik becerileri. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 19(3), 664–683. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.1259320>
- Recepoglu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi: Mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817–1845.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 123–135. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001110
- Uğur, S. S., & Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122–136.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., Cülha, A., & Taşdemir, A. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 817–843. <https://doi.org/10.17152/gefad.951448>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is stated that there are many different reasons that motivate teachers to become school administrators or assistant principals. One of these is that they have a high self-efficacy belief without needing to see an ideal administrator example and thus make the educational process more qualified and efficient in the institution or organization where they work (Köybaşı, 2016). Because administrators with high self-efficacy belief can better internalize and control the factors affecting the success of teachers and students (Özdemir, 2013). However, not only professional ideals but also working conditions and organizational experiences can be influential in teachers' orientation towards administration (Yılmaz et al., 2022). The main purpose of this study is to investigate the general reasons why teachers choose school administration. The first step to entering school administration is becoming an assistant principal. Therefore, the study group consists of assistant principals working in primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education. The following questions were asked to investigate these reasons:

1. What factors influence teachers' transition to management?
2. What are teachers' expectations regarding the initial period of their transition to management roles, and how do they perceive whether these expectations have been met?
3. What changes do teachers experience after transitioning to management?
4. What advice do you have for teachers considering transitioning to management?

The assistant principal position is a crucial first step in the school management process. Assistant principals serve as a bridge between teachers, parents, and students, working closely with principals to ensure school improvement and quality education. This role, primarily involving teaching, is challenging and demanding (Alireisoğlu & Güner, 2023). This study aims to provide insights into teachers' transition to school administration by uncovering the reasons behind their transition. The findings are expected to guide teachers considering the transition from teaching to administration and, as a first step, to consider the assistant principal position, providing insight into the reasons and consequences.

2. METHOD

This research, which aims to uncover the reasons why teachers transition to administrative roles, utilizes a phenomenological design, a qualitative research method. According to Cropley (2002), phenomenology, a qualitative research method, is a research approach where the researcher focuses on understanding the experiences of the participants. Phenomenological studies aim to understand how events are perceived, their meanings, and how experiences are shaped by examining the events experienced by individuals in depth and detail. Interviews are conducted with participants to reveal their experiences and meanings related to the events. Interviews are an important research method that provides interaction and flexibility for researchers. During the interview process, researchers need to establish a trust-based relationship with the participants and create an open and sincere communication environment. This allows participants to feel comfortable and share their experiences (Büyüköztürk et al., 2015). In this research, a phenomenological design was preferred because it aims to reach the participants' core experiences. In this study, the study group consisted of assistant principals working in primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in various regions of Istanbul, who had served for the first 5 years. To obtain more easily memorable and clearer answers to the questions in the interview form, interviews were conducted with those who had served for the first year. All 10 participants were interviewed face-to-face. This research, conducted using criterion sampling, a type of purposeful sampling, selected individuals with real experience. The criterion was that participants were within their first 5 years of service. To ensure maximum diversity, interviews were preferred with individuals from different age groups and different schools. Participants meeting these criteria were selected based on the researcher's accessibility and on a voluntary basis. The interview form was

prepared by reviewing the relevant literature and formulating questions appropriate to the research objectives. After obtaining expert opinions, all necessary adjustments were made and the form was finalized. Audio recordings were taken during the interviews, and new and spontaneously arising questions were added to the interview form. According to Dömbekçi and Erişen (2022), although data collection through interviews may seem simple at first glance, this technique has some sensitivities specific to data collection. Therefore, care was taken to select environments where participants felt calm and comfortable during the interviews. In this way, participants who felt comfortable were expected to give natural answers to the questions. In this data collection method, where spontaneous and natural responses are important, in-depth answers were sought to the questions without any guidance. After the data were obtained, themes were identified and categorized. These categories were combined and coded according to the answers given. Then, the findings were reported in light of the information obtained. In the reporting phase, expert opinions were obtained to ensure that the findings were presented accurately and understandably, and validity was sought by comparing them with other studies. In this research, interviews were conducted face-to-face in the participants' (assistant managers') own offices, where they felt most comfortable, whenever possible. During the interview, the researcher first introduced themselves, explained the purpose, and informed the participant that the interview would be recorded; then a mutual agreement was signed. Then, the participants answered the first five closed-ended semi-structured interview questions before moving on to open-ended questions.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Analyses were conducted on the data obtained, and three themes were identified based on the interview data and research questions. These themes were identified as pre-management, beginning management, and post-management. These themes were further categorized according to the research questions. Codes were created within the categories that emerged based on the assistant principals' responses to the interview questions, and participant numbers and frequencies were determined.

By reaching the conclusions with the findings obtained, the reasons why the teachers, who are the subject of the research, turned to management were discussed under 4 sub-questions.

According to the results regarding the factors affecting the transition of teachers to management; When the opinions of the study group participating in the research were examined, it was concluded that they made the decision to transition from teacher to assistant principal not by relying on a single reason but by taking into consideration many factors. Considering general opinions, one of the main reasons why assistant principals transition from teaching to administration is their perception of their potential as administrators, their belief in their leadership and organizational skills, and their love for the administration. These findings, consistent with similar research findings by Yılmaz, Cülha, and Taşdemir (2022), emphasize a desire to serve and contribute to the school, to feel more effective and better in administration, to enjoy administration, and to be an exemplary administrator. Furthermore, the resulting code indicating that teachers achieve professional satisfaction and transition to administration is similar to the findings of Alireisoğlu and Güner (2023). Another important reason is that teachers or assistant principals disagree or experience conflict with the principal at their current school, which is why they leave the school and attempt to become administrators at another school.

According to the research findings, another significant reason teachers transition to vice principal positions is the distance between their homes and schools. Some participants stayed as vice principals because their schools were closer to their homes, while others, because their schools were further away, started as vice principals at schools closer to their homes. Because the research covered districts in Istanbul, it can be concluded that the distance between home and workplace is significant. While this result doesn't necessarily translate to starting at a better school, transferring to a school with better conditions and features is also among the reasons teachers transition to vice principal positions.

According to the results regarding the expectations of teachers before their transition to management; Passing the exam due to his interest in the management profession and continuing his job as a vice

principal, experiencing management as a separate field by getting sufficient satisfaction from teaching, working with a compatible and harmonious principal, other vice principals and teachers, shortening the distance between his home and school and transferring to a school with better conditions and features as much as possible. According to the findings of the research conducted by Deniz (2019), it was understood that new assistant principals took on this duty for different reasons and expectations, and it was determined that they encountered administrative, communication and personal problems during their duties.

According to the results regarding the changes, experiences and emotions experienced by teachers after becoming administrators; The ease of working in one's own school comes from knowing the school, teachers, parents, and students well; the only challenge is learning the new role, that is, vice principal. When starting a new job in a different school, trying to get to know the school, teachers, parents, and students while also learning to be vice principal is seen as a double challenge. The socio-emotional transition brought about by this situation is similar to the research results of Armstrong (2015). Some participants stated that a sense of responsibility is also effective in increasing tolerance and tolerance, but that this also leads to some emotional changes and difficulties. This supports the results of the study conducted by Cohen and Schechter (2019).

The study findings indicate that participants frequently experienced unexpected emotional distress when they entered the role of assistant manager, such as stress, fear, crying, insomnia, fatigue, regret, and guilt. The general and significant changes revealed by the findings are as follows: They paid more attention to their attire as a manager because they attracted more attention; they spoke more formally to maintain a distance from everyone; they felt mentally and physically exhausted due to excessive workload; they kept up with innovations and technology to learn the job and make things easier; and they gained more self-confidence due to the position.

According to the results regarding the recommendations for teachers who are considering transitioning to management after becoming a manager; Participants' general advice for teachers considering becoming assistant principals is to be patient. Some participants believed that management requires talent and that one should not advance to an assistant principal position without talent. It could be argued that managerial talent is equivalent to leadership. However, this finding contradicts Buchanan's (1994) research. According to Buchanan's (1994) research, management requires not only talent but also training. Participants also emphasized the importance of communication skills from a general perspective.

General suggestions and recommendations based on the findings are as follows; being able to talk to everyone and having healthy communication skills, being patient in all situations, being open to innovation and change due to the abundance of paperwork and constant change, being hardworking and productive as a manager, being student-centered as the fundamental building block of education, not shying away from work, and behaving naturally.

4. SUGGESTIONS

This research is a qualitative phenomenological study conducted with only 10 participants working in a single province. The fact that the vast majority of the participants were male limits the ability to provide a balanced comparison from a gender perspective. Furthermore, the study was conducted with assistant principals at the primary and secondary school levels who had recently started their administrative roles (within the first five years), indicating a focus on a specific time period in terms of experience level. This situation limits the provision of a comparative perspective on different stages of the administrative process due to the exclusion of the experiences of more senior administrators. In this context, the findings of this research should be interpreted based on the subjective experiences of the participants. Given these limitations, it is suggested that future studies could include administrators at different seniority levels, a larger study group, and be conducted in different regions. Additionally, increasing gender-based

comparative studies is important to make the experiences of female administrators more visible. Furthermore, it is recommended that the physical and structural conditions of schools be improved to reduce the workload of school administrators and support their administrative processes. This would allow administrators to focus more on educational and leadership processes rather than administrative tasks. Providing school administrators with the opportunity to work in schools close to their place of residence can be considered an important arrangement in terms of work-life balance. It is important that the preferences and expectations of prospective administrators are taken into account more systematically in planning their assignments and working conditions. Furthermore, it is recommended that orientation and support mechanisms be strengthened to better manage the expectations of teachers during the transition process to administrative roles. In addition, future research could include studies involving different levels of management, such as school principals and department heads.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24 Ocak 2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 959482

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

İki yazar da araştırmaya %50 oranında katkı sağlamıştır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmaya katkı sağlayan Marmara Üniversitesi Doktora öğrencisi Nuray KARAGÖZ’e katkı ve emeklerinden dolayı teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.