

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

A Qualitative Study on Educational Manager Candidates' Post-Interview Elimination Experiences

Simel Parlak
Ergin Dikme

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1371634

Received: 05.10.2023

Revised: 03.07.2024

Accepted: 03.07.2024

Keywords:

School Administrator,
Administrator Appointment,
Interview Method

Abstract

This study aims to examine the reasons for the motivation of teachers who lost their right to become administrators due to low scores in the oral interview although they received sufficient grades in the administrator exam and their experiences after being eliminated from the interview. The study group of the research consists of 22 prospective teachers who were determined using snowball and criterion sampling methods. The study was designed in an interpretative phenomenological design. In the study, a semi-structured interview form was used and the interview questions were prepared after reviewing the literature, taking into account the sub-objectives and expert opinions, and the data were analyzed with the help of Maxqda program by following the interpretative phenomenology analysis stages. At the end of the research, the themes of reasons for wanting to be an administrator, emotions experienced and impact on work life were reached. Accordingly, it was determined that teachers wanted to become administrators with the motivation to achieve organizational change, but the interview method used in the administrator appointment process caused teachers to develop a lack of confidence in the general functioning and decrease their motivation to work. In this context, reviewing the process of appointing principals and vice-principals, weighting the interview in a way that does not invalidate the central examination score in the process of teachers becoming administrators, will strengthen teachers' sense that the process is fair and may also prevent political intervention in the appointment of principals and vice-principals.

Eğitim Yöneticisi Adaylarının Mülakat Sonrası Elenme Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1371634

Yükleme: 05.10.2023

Düzelme: 03.07.2024

Kabul: 03.07.2024

Anahtar Kelimeler:

Okul Yöneticisi,
Yönetici Atama,
Mülakat Yöntemi

Öz

Bu araştırma, yöneticilik sınavından yeterli not almalarına karşılık sözlü mülakattan aldığı düşük not nedeni ile yönetici olma hakkını kaybeden öğretmenlerin yönetici olma motivasyonlarının nedenlerini ve mülakattan elenme sonrası deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 22 yönetici adayı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, yorumlayıcı fenomenolojik desende desenlenmiştir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşme soruları alanyazın taraması yapıldıktan sonra alt amaçlar göz önünde bulundurularak uzman görüşleri de alınarak hazırlanmış, veriler yorumlayıcı fenomenoloji analiz aşamaları izlenerek, Maxqda programı yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonunda; yönetici olmak isteme nedenleri, yaşanan duygular ve iş yaşamına etki temalarına ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel değişimi sağlama motivasyonu ile yönetici olmak istedikleri ancak, yönetici atama sürecinde kullanılan mülakat yönteminin, öğretmenlerin genel işleyişe dair bir güvensizlik geliştirmelerine, görev motivasyonlarının azalmasına yol açtığı belirlenmiştir. Bu bağlamda okul müdür ve müdür yardımcılarının atama süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesi, öğretmenlerin eğitim yöneticisi olma süreçlerinde mülakatın, merkezi sınav puanını geçersiz kılmayacak biçimde ağırlıklandırılması, sürecin adaletle yürütüldüğü yönündeki duyguları güçlendireceği, ayrıca eğitim yöneticisi atamalarında siyasal müdahalelerin önünü kesebileceği değerlendirilmektedir.

Sorumlu Yazar : Simel Parlak, Doç. Dr. Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye, simelparlak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8651-2693.

Yazar2: Ergin Dikme, Dr. MEB İstanbul Fehmi Ekşioglu Ortaokulu Türkiye, ergin.dikme@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5951-7133.

Atf için: Parlak, S. & Dikme, E. (2024). Eğitim yöneticisi adaylarının mülakat sonrası elenme deneyimleri üzerine nitel bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1091-1122.

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın hızla değişen sosyal ve teknolojik dünyası, okulların değişim dinamiğini güçlendirmektedir. Okul yöneticisi, Bursalıoğlu'nun (2005) da belirttiği gibi, okulun yasal lideridir. Okulların formal yapısında müdürlere sunulan bu başat rol, resmi gücün kullanılmasına ilişkin bir imkânı beraberinde getirmektedir. Türkiye'de okul yöneticiliği, hiyerarşik yapıya bağlı olarak, gücün dağıtılması esasına uygun işleyen bir yapıdadır. Leithwood, Harris ve Hopkins'e (2008) göre okul yöneticileri ders öğretmenlerinden sonra öğrencilerin başarısı üzerinde rol oynayan en önemli ikinci etkidir. Okul yöneticileri bu etkilerini; oluşturdukları ve geliştirdikleri vizyon, öğretmenler ve diğer çalışanlarla kurdukları yakın ilişki ve onları motive etmeleri, okul müfredatını takip etmeleri ve okul başarısını artırma ile sağlamaktadırlar. Ayrıca Selçuk (2019) okullarda yönetim sorumluluğunu üstlenenlerin, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaları gerektiğinin ve okullara vizyon ve misyon kazandırarak amaçlarına ulaşmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Okulların toplumsal değişimde oynadıkları kritik rolün güçlenmesi, okullardaki yöneticilerin mesleki yetkinlikleri, isteklilikleri ve yöneticiliği aşan liderlik becerilerine sahip olabilmeleri ile mümkün olacaktır. Leithwood ve diğerleri (2008) liderlerin, okullarındaki politikalar, uygulamalar ve prosedürler hakkında eleştirel bir bakış açısı benimsediklerinde muhtemelen daha etkili olacaklarının altını çizmektedir. Okul müdürlerinin, yöneticiliği yapma konusunda istekli olmalarının yanında liderlik becerilerine sahip olmaları etkililiklerini arttıracaktır.

Bartell ve Birch'e (1995) göre, okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin, okulların potansiyellerini doğru analiz etmeleri, toplumun ihtiyaçlarını iyi anlamaları, etkili bir liderlik becerisi sergilemeleri ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda yöneticiler, bürokratik anlayışın korunaklı, prosedürel alanından ayrılarak gerektiğinde risk alan dinamik bir yönetim anlayışı geliştirmelidirler. Davis, Rogers ve Harrigan (2020), yöneticilerin okul gelişiminin en önemli unsuru olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla beraber Arar (2018) okullarda yönetici olmanın öğretmenler arasında kaygıya yol açan pek çok güçlüğü içerdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda yöneticilik, öğretmenlik becerileri ile örtüşmeyen farklı becerileri gerektirmesinin yanı sıra karmaşıktır ve büyük sorumluluk gerektirir. Bu bakımdan etkili okul müdürlerinin geliştirilmesi kadar seçilmelerinde belirlenen ölçütler oldukça önem taşımaktadır.

Çınkır ve Çetin'e (2010) göre etkili okullar, profesyonel bir liderliğin sergilendiği okullardır. Bu durum okullara motivasyonu yüksek, liderlik becerilerine sahip ve yenilikçilik cesareti gösterebilecek özgüvenli yöneticilerin getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de eğitim yöneticileri, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. Millî Eğitim Bakanlığı (2023) yönetmeliklerine göre, ilkokul, ortaokul veya lise müdürleri gibi eğitim yöneticileri, kamu ve özel okulların hedeflerini belirlemek, bu hedefler doğrultusunda çalışanları örgütlemek ve yönetmek için çalışan eğitim profesyonelleridir. Berber,

Bölükbaşı, Bulut ve Çekiciler (2023) kurumun işleyişinin kurallara göre gerçekleştirilebileceğini, ancak bunu asıl yürüten kişinin okulun yöneticisi olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan okul yöneticisi tutumlarıyla okulun sunduğu hizmet düzeyini etkileyebilmektedir.

Türkiye’de uzman bir yönetici istihdamı söz konusu değildir. Millî Eğitim Bakanlığı okullarda yönetici konumunda görev yapacak olan kişileri öğretmenler arasından seçmektedir. Pek çok öğretmenin başvurusu söz konusu olduğundan bu seçme süreci merkezi bir sınav ve buna ek olarak yürütülen birtakım prosedürler çerçevesinde yürütülmektedir (Öncü Okul Yöneticileri Derneği, 2020). Alireisoğlu ve Güner’in (2023) araştırması öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak tükenmiş hissetmeleri nedeni ile müdür yardımcısı olmak istediklerini ortaya koymuştur. Araştırma ayrıca öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin hatalı uygulamalarının yönetici olmak isteklerini arttırdığını belirlemiştir. Demirkol, Orhan ve Özdemir (2022), öğretmenlerin, yönetime yeni bir bakış açısı getirmek için yönetici olmak istediklerini belirlemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetici olma motivasyonlarında yönetime ilişkin yenilikçi bakış açılarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul yönetimine yenilikçi amaçlarla katılma istekleri Türkiye’de liyakat temelli atanma tartışmaları ekseninde sıklıkla tartışılmaktadır.

Okul yöneticilerinin atanma süreci dünyanın farklı ülkelerinde siyasal müdahalelerin yönetici belirlemeye etkileri bağlamında araştırmalara konu olmuştur. Atamaların yönetimin istekleri doğrultusunda yapıldığı Brezilya’da (Mendonça, 2001) okul müdürlerinin seçimi dört temel kritere bağlanmıştır. Bu kriterler; atama, kamu rekabeti, seçim ve seçici seçim yoluyla işletilmektedir. Benzer biçimde Fransa, Almanya, Hong Kong ve Singapur’da da atamalar merkezi yönetim tarafından yapılmakta ve mülakat yöntemine başvurulmaktadır (Huber ve West 2002). Almanya’da okul müdürleri dört alanda değerlendirilmektedir. Bunlar; öğretim başarıları, yapılandırılmış görüşme performansı, medya destekli sunum becerileri ve okulda ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm bulma becerisidir (Bildungsdirektion, 2024). Malta, Romanya, Birleşik Krallık (İngiltere ve Galler) ve İzlanda’da, okul yöneticisi olabilmek için öğretmenlik deneyimi, idari deneyim ve yönetici eğitimi gerekmektedir (Enterieva, 2022). Bu bağlamda, yöneticilerin atanmasına ilişkin tartışmalara farklı ülkelerde rastlanabilmektedir. Bununla beraber Malta, Romanya, Birleşik Krallık gibi ülkelerde mülakatın, yöneticilerin yönetim alanındaki yetkinliklerinin ölçülmesinde başvurulan bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

Atama yöntemi genellikle siyasi çıkarlara göre hükümet tarafından yapılır. Okul müdürünün seçilmesi, okuldaki karar alma süreçlerine katılımın özellikle ilginç bir örneğidir çünkü öğretmenlere doğrudan karar verme gücü sağlar ve öğretmenlerin mesleki uygulamaları açısından önemli sonuçlar doğurur. Seçimler, öğretmen güçlendirmenin iki boyutunu gerçekleştirme potansiyeline sahiptir: (1) öğretmenler ve müdürler arasındaki güç ilişkisini yeniden oluşturarak daha eşit güç ilişkileri oluşturur ve öğretmenlerin okul yapısı içindeki rolünü ve (2) kişisel nitelikleri değiştirir. Bu bağlamda

okullara yönetici atanmasında şeffaflık, hesap verilebilirlik ve hakkaniyet okul kültürüne farklı katkılar sağlayabilir (Myers, 2008). Yolcu ve Bayram (2015) yönetici seçiminde mülakatın yeterli bir yöntem olmadığını belirtmektedir. Yukl (2018) ise atanan liderlerin sahip oldukları yetki ve konum gücü nedeni ile astlarının değerlendirmelerine daha az bağlı olduklarını belirtmektedir. Bu durum yönetici konumundaki kişilerin daha az risk alan, astları ile kurduğu ilişkide resmiyeti önceleyen bir tutum ortaya koymalarına neden olabilmektedir. Bununla beraber Myers (2008) okul yöneticilerinin toplumsal değişimde ve demokratikleşme sürecinde kilit rol üstlenen aktivistler olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ancak merkezi politikanın görevlisi olarak var olan yöneticiler bu öncülük rollerinden sıyrılarak kendilerini, merkezi politikaların savunucusu, okulları da bu politikaların alanı haline getirebilmektedirler. Oysa Paro (2000), gerek okul yöneticileri ve gerekse eğitimcilerin, toplumun bir mikrokozmosu olarak okulun, demokratik bir topluluğun temel özelliklerine sahip olması ve bunun edinildiği yapılar haline getirilmesi için çabalamaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Paro'ya (2000) göre okullara yönetici atama süreçlerinde öğretmen gönüllüğünün dışında geliştirilen subjektif uygulamalar, okulda öğretmenlerin izole edilmeleri, kendilerini bakanlaştırılmış (bütünün dışına atılmış) gibi hissetmeleri sonucunu ortaya çıkaran durumlara yol açabilmektedir. Gratch (2001) bu durumların öğretmenlerde otoriteye meydan okuma davranışına yol açtığını belirtmektedir. Okullardaki tüm süreçler gibi yönetici atamalarının da katılımcı, objektif ve şeffaf süreçler olarak işletilmesinin okul kültürünü güçlendireceği ayrıca okulun barışçıl bir iklime sahip olmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Okullarda yöneticilerin motivasyonları ve mesleki değerleri oldukça önemlidir. Yılmaz (2006) ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin insana saygı, dürüstlük, demokrasi ve adalet, eşitlik ve tarafsızlık değerlerine verdikleri önemi ortaya koymuştur. Çinkır ve Çetin (2010) okuldaki değerler sistemini oluşturmada yöneticinin önemli bir sorumluluğunun olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin hangi motivasyonla okul yöneticisi oldukları onların yöneticilik sürecinde savunacakları, koruyacakları ve yaygınlaştıracakları değerlerin göstergesi olması bakımından önemlidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin atanmasında uygulanacak şeffaf ve eşitlikçi uygulamalar, değişimin öncüsü niteliğindeki okulların sağlıklı bir hiyerarşik düzen içinde işleyebilmesine katkı sağlayacaktır. Türkiye'de uygulana gelen mülakat yönteminin, yönetici adaylarının mesleki bağlılık ve motivasyonlarına etkisinin araştırılması, mülakat yönteminin sonuçlarının görünür kılınması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma, yöneticilik sınavından geçerli not almalarına karşılık sözlü mülakatta geçerli not alamayan ve buna bağlı olarak yönetici olma hakkını elde edemeyen öğretmenlerin yönetici olma motivasyonlarının nedenlerini ve mülakattan elenme sonrası deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma desenlerinden yorumlayıcı fenomenolojik desende desenlenmiştir. Bu desende öznel deneyimin ortaya çıkarılması, açıklanması ve aydınlatılması amaçlanmaktadır. Bireyin yaşamış olduğu deneyimin tüm yönleri, istekleri, duyguları, inanç sistemi, bunların davranış ve eylemde nasıl ortaya çıktığı vb. konular ele alınır (Eatough ve Smith, 2017). Bu yaklaşım, Millî Eğitim Bakanlığı bağlı devlet okullarında öğretmen olarak çalışan ve milli eğitim bakanlığı eğitim kurumları yönetici seçme sınavını kazanan ancak yapılan mülakatlardan geçerli puan alamayan yönetici adaylarının deneyimlerini ortaya çıkarmak için seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemeye yönelik farklı yaklaşımlar vardır. Ancak Creswell (2007), 3-25 katılımcının yorumlayıcı fenomenolojik nitel araştırma için uygun olduğunu öne sürmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 22 yönetici adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacıların mesleki ağları ve katılımcıların önerileri kullanılarak potansiyel katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcılar, görüşme sırasına bağlı olarak kodlanmıştır. Katılımcıların dahil edilme ölçütleri (a) ÖSYM tarafından 14 Mart 2021 tarihinde yapılan EKYS'ndan baraj puanı olan 60 üzerinde puan almak, (b) 13-30 Temmuz 2021 tarihlerinde yapılan sözlü sınavı sonrasında 60 puanın altında puan alarak yönetici olma hakkını kaybetmek. Araştırmaya dahil edilen çalışma grubuna ait mesleki kıdem, yaş, çalıştığı il, cinsiyet, öğrenim durumu, sınava ilişkin alınan puanlar ve yöneticilik deneyimlerini gösteren tablo Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı	Mesleki kıdem	Yaş	İl	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	EKYS Sınav Puanı	Ek 1 puanı	Sözlü Mülakat Puanı	Yöneticilik deneyimi
K1	13	32	İstanbul	E	Lisans	67,50	12	55	Vekil 6 yıl
K2	11	34	Çanakkale	K	Lisans	71	11	55	Vekil 3 yıl
K3	17	38	İstanbul	K	Y. Lisans	75	18,786	54	Yok
K4	10	42	Çanakkale	K	Y. Lisans	76,25	12,2	55	Vekil 1 yıl
K5	11	36	İstanbul	K	Lisans	67	22,8	55	Yok
K6	19	44	İzmir	K	Lisans	71,25	21,825	57	Vekil 9 ay
K7	18	42	Balıkesir	K	Y. Lisans	68,75	26,4	55	Yok
K8	20	35	İstanbul	E	Lisans	78,75	22	58	9 yıl
K9	15	37	Diyarbakır	E	Lisans	75	21	58	Vekil 9 yıl
K10	28	48	İzmir	E	Y. Lisans	70	30	56	Yok
K11	10	37	İzmir	E	Lisans	70	10	56	Yok
K12	12	34	Yalova	E	Lisans	71,25	13	59	Yok
K13	13	37	Yalova	E	Lisans	73,25	12,75	58	Yok
K14	13	36	İstanbul	K	Y. Lisans	68,75	23,5	55	Yok
K15	10	34	Adıyaman	E	Lisans	82,5	13,25	58	Yok
K16	10	33	Balıkesir	E	Lisans	80	16	51	Vekil 3 Yıl
K17	18	38	İstanbul	E	Lisans	68	10	56	Yok
K18	16	40	İstanbul	E	Y. Lisans	73	15	55	Yok
K19	11	32	İstanbul	E	Lisans	71,25	14,25	55	Yok
K20	20	48	İstanbul	E	Lisans	67	13,75	52	Yok
K21	22	44	İstanbul	E	Doktora	72,25	14,20	55	Vekil 1 yıl
K22	10	32	İstanbul	E	Lisans	68	12,75	56	Vekil 1 yıl

Veri Toplama Süreci

COVID-19 nedeniyle araştırma kapsamında yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından online görüşme platformu(zoom) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bu platform üzerinden yapılma gerekçesi, katılımcıları COVID-19 bulaşmasından korumak ve telefon görüşmesinin yarattığı görsel ve sözel olmayan ipuçlarının yakalanamaması durumunu bertaraf etmektir. Katılımcılarla randevu alınarak görüşmeler yapılmış, görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmanın kapsamı anlatılmış, araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair onam alınmış ve izinleri ile görüşme kayıtları alınmıştır. Görüşmeler ortalama 35 ila 45 dakika sürmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler Ocak 2022'de toplanmış ve veri doygunluğu ilkesine dayalı olarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Literatüre dayanılarak oluşturulan görüşme sorularına ilişkin temel soru örnekleri şunlardır: “Bu sınava girmeye, yönetici olmaya nasıl karar verdiniz? İlk sınavda başarılı oldunuz sonrasında mülakata girdiniz ve başarısız olduğunuzu öğrendiniz neler yaşadınız, neler hissettiniz?”

Veri Analizi

Verilerin analiz edilme sürecinde ise yorumlayıcı fenomenoloji analiz (IPA) aşamaları izlenmiştir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Araştırma verileri Maxqda programı ile analiz edilmiştir. IPA'ya uygun olarak, bu çalışmada izlenen adımlar aşağıdaki gibidir: (1) Kaydedilen görüşmeler birinci yazar tarafından kelimesi kelimesine yazılmıştır. (2) Araştırma ekibi ses kayıtlarını bağımsız olarak dinlemiş, notlar almış ve transkriptleri tekrar tekrar okumuştur. (3) Her araştırmacı, transkriptlerde ortaya çıkan anahtar alıntılarını etiketleyerek kapsamlı bir kod kitabı geliştirmiştir. (4) Kodlardan oluşturulan temalar, döngüsel bir süreç kullanılarak alıntılar ve transkriptlerle ilişkilendirilmiştir. (5) Ana temaları belirlemek için alt temalar arasındaki olası ilişkiler incelenmiştir. (6) Bu işlemler her transkript için tekrarlanmıştır. (7) Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan kodlar ve temalar birbirleriyle karşılaştırılarak tamamen fikir birliğine ulaşıncaya kadar tartışılmıştır. Daha sonra araştırma ekibi, transkriptlerdeki alt temaları kavramsal benzerliklerine göre ilişkilendirerek ana temaları oluşturmuştur (Smith ve diğerleri., 2009). Bununla beraber araştırma, Niteliksel Araştırma Raporlama için Konsolide Kriterlere dayalı olarak rapor edilmiştir (Tong, Sainsbury ve Craig, 2007). Bu bağlamda araştırma; başlık ve özet, kavramsal çerçeve, problem durumu, amaç, başvuru nitel yaklaşım ve paradigma, etik standartlar, verinin hangi yöntemlerle toplandığı ve analize tabi tutulduğu, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, tartışma ile sonuçlar, öneriler ve sınırlılıkların aktarıldığı başlıklar altında sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırmacının elde ettiği sonuçlar ile katılımcı ifadeleri arasındaki uyumunu ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada inandırıcılık için görüşmeler öncesinde araştırmacının amaçları, görüşmenin muhtemel süresi aktarılmıştır. Ayrıca araştırma süresince katılımcıların her biri ile 35 dk'yı aşan görüşmeler yapılarak uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Araştırmacının geçerliliğini artırmak amacıyla görüşme yapılan katılımcıların çeşitliliği sağlanmaya çalışılmış, çalışma grubunun farklı il, branş, mesleki deneyim ve yaş gruplarından olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiş ve araştırma sonuçları bu bulgulara dayandırılmıştır. Araştırmacının iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler benzer yöntemlerle, aynı soru formu kullanılarak toplanmış, verilerin kodlanmasında tutarlılık sağlanmış, verilerin sonuçlarla ilişkisi kurulmuştur. Dış güvenilirliği sağlamak amacıyla da her iki araştırmacının araştırmada ulaşılan yargı, yorum ve önerileri ham verilerle karşılaştırılıp teyit edilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve uzlaşması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması 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 =T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi=31.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-20292139-050.01.04-20438

Bulgular

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden yorumlayıcı fenomenoloji analiz aşamaları izlenerek elde edilmiş olan temalar, alt temalar ve katılımcıların bunlara eşlik eden ifadelerini gösteren kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ana tema, alt tema ve kod listesi

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar ve Katılımcılar
Yönetici olmak isteme nedenleri	Örgütsel destek,	Vekil olarak yaptığı idareciliği asaleten yapma isteği(K1, K2, K4 K6, K9, K19, K20); Meslektaş desteği(K7, K10)
	Değişim ihtiyacı	Bulunduğu işte tükenmiş olma(K6, K12, K18); Pozisyon değiştirme(K6, K11, K13, K21)
	Yönetim ilişkin memnuniyetsizlik	Daha iyi bir yönetici olacağına dair inanç(K1, K4, K5, K7, K10, K16, K18); Liyakatin olmadığını düşünme(K5, K10, K12, K16, K17)
Yaşanan duygular	Hayal kırıklığı	Takdir edilmemenin yarattığı kırgınlık(K11, K21); Değersiz hissetme(K6, K7, K10, K15, K21); Şok olma(K5, K11, K13)
	Tükenmişlik	Umutsuzluk(K4, K6, K7, K9, K10, K17); Motivasyonsuzluk(K7, K15, K16, K17); Geri çekilme(K7, K13); Gitmek istedim (K4, K15)
İş yaşamına etki	İşe adanmışlık	Yaptığı işi sevme(K9, K10); İlkelerini takip etme(K10, K15, K18); Yönetici olarak başarılı olma (K4, K16); Aşkla görev yapıyorum(K7, K9, K18, K21)
	İşe odaklanmakta güçlük	Uyum sağlamakta güçlük(K7, K12); Derse girememe(K13, K21,K7)
	Haksızlık sonrası çevre desteği	Aile desteği(K15, K21); Meslektaş desteği (K5, K7, K9, K10, K11); İdareci desteği(K9, K11, K19)

Yönetici Olmak İsteme Nedenleri

Yönetici olmak isteme nedenleri ana teması örgütsel destek, değişim ihtiyacı, yönetim ilişkin memnuniyetsizlik alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar yönetici olmaya karar verme sürecinde meslektaş ve okul müdürlerinin desteğini aldıklarını bu sürece tek başına karar vermediklerini ifade etmektedir. Yönetici olma kararının arkasında okul idaresinin desteğinin yanında meslekte yaşanan tükenme duygusunun da olduğu belirtilmektedir. Bir diğer sebep ise var olan sistemi değiştirme isteği, ideallerinin olması ve yönetici atama sürecinde liyakatin olmamasının getirdiği rahatsızlık olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada örgütsel destek alt teması; *vekil olarak yaptığı idareciliği asaleten yapma isteği, meslektaş desteği* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar hâlihazırda okul idarecisi olarak çalıştıklarını bunu asaleten yürütmek amacıyla sınava başvurduklarını belirtmektedir. Okul müdürünün sınava girme ve asaleten görevi yerine getirme konusunda kendisini desteklediğini ifade eden K1 yaşadıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmektedir.

K1: *“Geçen yıldan beri devam eden bir müdür yardımcılığı görevlendirmem devam ediyor halen. Dönem içinde okul müdürüm benim çok çalışkan ve iyi bir idareci olduğumu söyledi, bana sınava girmem durumunda idareciliği kadrolu olarak yapabileceğimi söyledi. Onun da telkiniyle sınava girmeye karar verdim.”*

Hem okul müdürünün hem de öğretmen arkadaşlarının kendisiyle çalışmak istediğini, görevini başarı ile yerine getirdiğini ve onların telkini ile sınava girdiğini ifade eden K8 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir.

K8: *“Arkadaşların teklifiydi bu. Okulda görevli öğretmenlerin teklifiydi bu... Hocam ben bu güne kadar hep görevlendirmeye çalışıyordum. Dolayısıyla görevlendirme, sene sonu olunca da arkadaşlar toplanırdı benim sürekli devam etmem için. Ben o şekil devam ederdim... Belki ilk sınav puanımı verseler şu an okulumda en iyi öğretmen olarak gösteriliyorum, en iyi sınıf bana verildi, nöbeti ya da her şeyiyle örnek gösterilen biriyim.”*

Araştırmada değişim ihtiyacı alt teması; *bulunduğu işte tükenmiş olma, pozisyon değiştirme* kodlarından oluşmaktadır. K3 uzun süredir öğretmenlik yaptığını bunun getirdiği bir tükenmişlik olduğunu ve yöneticilikle beraber ihtiyaç duyduğu değişimi yakalayacağına olan inancını şu sözlerle ifade etmektedir.

K3: *“Artık yönetici olmak istediğimi fark ettim yani özellikle sınıf öğretmenliği çok insanı yıpratıcı bir meslek grubunda ya da branşında diyeyim çünkü bakıcı gibi hissetmeye başlamıştım kendimi. Daha çok yönetici olup öğretmen arkadaşlarla ilgilenirsem daha iyi hissedeceğimi düşündüm.”*

K12 pozisyon değiştirmek istediğini ve sınavda başarılı olduğunu ancak mülakatta elendiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

K12: *“Artık öğretmenlikten, sınıf içerisinden, okul yönetimine geçmek istiyordum. Bundan dolayı sınava girdim. Başarılı bir puan da aldım. İlde 2. oldum. Ama maalesef olmadık.”*

Araştırmada yönetime ilişkin memnuniyetsizlik alt teması; *daha iyi bir yönetici olacağına dair inanç, liyakatin olmadığını düşünme* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar kendi yeterliliklerine

güvendiklerini yönetici olma konusunda kendilerini geliştirdiklerini bazı adaylar ise bu konuda yüksek lisans eğitim aldıklarını ifade etmektedir. K4 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir.

K4: "... eğitim yönetimini de okuyordum. Yüksek lisansım da vardı eğitim yönetiminde. Aldığımız dersler bağlamında etkili okul yöneticisi nasıl olurdu gördük... Okullarımızda bulunan idarecilerin durumlarına baktığım zaman, niteliğine baktığım zaman aslında benim onlardan çok daha iyi özelliklerde olduğumu fark ettim."

Var olan okul yöneticileri ile ilgili şikâyetleri bulunan katılımcılar nitelikten yoksun bir sistem içerisinde bulduklarını bu sebeple daha demokratik bir okul iklimi yaratmak amacıyla yönetici adayı olmaya kara verdiklerini belirtmektedir. K10 bu isteğini aşağıdaki sözlerle ifade etmektedir.

K18: "Ben idealleri olan bir adamım her zaman genelde şikâyetçi olurdum yöneticiler şöyle ya da böyle diye yeterli iletişim kurmuyorlar. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendini değerli hissettiği bir okul ortamı kuramıyorlar liyakatsiz yöneticiler var diye sürekli şikâyetçiydik. Bu kez şikâyetçi olmak yerine sorumluluk almaya karar verdim dedim ki kendime bu kadar şikâyetçiyim bu işi sen yap belki bazı şeyleri değiştirebilirsin... daha demokratik bir okul sistemi, öğretmenlerin karar süreçlerine katılabildiği... kendilerini değerli hissedebilecekleri bir okul sistemi planlıyordum."

Yaşanan Duygular

Yaşanan duygular ana teması *hayal kırıklığı, tükenmişlik* alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar puanları yüksekken kendilerinden daha düşük puan alan ve buldukları bölgede çalışma performansları düşük olan meslektaşlarının yönetici olarak atanması ile hayal kırıklığı yaşadıklarını bu hayal kırıklığının sadece kişisel değil örgüt ve ülke adına da olduğunu belirtmekte. Haksızlığa uğradıklarını, verdikleri emeğin görülmemeye mağdur edildiklerini ve kullanılmış hissettiklerini söyleyen katılımcıların örgüte güven ve aidiyet duygularının sarsıldığı görülmektedir. Bütün bunlara ek olarak mesleğe yönelik motivasyonlarının da düştüğü ve mesleğe küstükleri görülmektedir.

Araştırmada hayal kırıklığı alt teması; *takdir edilmemenin yarattığı kırgınlık, değersiz hissetme, şok olma* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar mülakat sonucuna inanmakta güçlük çektiklerini ve şok olduklarını belirtmektedir. Bulduğu bölgede, MEB'nin yazılı sınav ve ek puan değerlendirilmesi sonrasında ilan edilen listede en yüksek puanı alan, bununla beraber mülakatta sorulan soruları doğru cevaplayan katılımcıların bu sonuçlar çerçevesinde atanacaklarından emin oldukları buna bağlı olarak yaşamlarında planlamalar yaptıkları belirlenmiştir. K6 bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamaktadır.

K6: *Bakıyorum 54 bakıyorum 54 şoktayım. Tekrar tekrar girdim o an o günün zaten bir yıkımdı yani benim için çünkü ev değiştirme planından tutun da kızımı okula yazdıracağım okul bütün hayatımı kökten değiştirecektim ben bu mülakatla aslında... Benim planlarım bir anda tepe taklak oldu...*

Yaşanan durumu sadece kişisel bir kayıp olarak değil aynı zamanda sistem ve ülke adına da bir kayıp olarak değerlendiren katılımcılar yeterliliklerinin kullanamama ve adaletsizliğin kendilerinde hayal kırıklığı yarattığını belirtmektedir. K9 kendisinden çok daha düşük puan olan

meslektaşlarının çevredeki okullara yerleştirilmesini ve kendisinin elenmesinin yarattığı hayal kırıklığını şu sözlerle ifade etmektedir.

K9: *Buna rağmen hani konsantre olamıyorum. Yani yanı başımda az ilerde okul var 100 metre ilerimde benden 13 puan düşük alan bir arkadaşım yerleşti... Yani daha iyisi varken daha kötülerinin kadrolaştırılması bence ülke adına da bir kayı... Yani hocam inanın ki hayatımda yaşadığım en büyük düş kırıklığıydı.*

Merkezi sınavda aldıkları puanın kendi okullarında hatta illerinde alınan en yüksek puanlar arasında olmasına karşılık mülakatla bu puanın geçersiz kılınmasının yarattığı şaşkınlık ve hayal kırıklığı sıkça vurgulanmaktadır. K15 sınava yönelik çabasına karşılık mülakatta elenmesi ile ilgili hayal kırıklığını şu sözlerle ifade etmektedir.

K15: *82.5 aldım. Yüksek bir puan aldım. Ve ilde de öğretmenler ilde de en yüksek puanı alan öğretmenlerden biri de bendim... Akabinde eşimle beraber tatil planı yaparken o sonucu gördük ve bizim 58 puanla baraj altı bırakıldığını öğrenmiş olduk... Ama sonuçta bir hayal kırıklığı yaşandı. Atlattık ama gerçekten kolay olmadı.*

Araştırmada tükenmişlik alt teması; *umutsuzluk, motivasyonsuzluk, geri çekilme*, kodlarından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşananları anlamlandırmada güçlük çektiği, depresif hisseden katılımcıların aile ilişkileri ve meslek yaşamlarının olumsuz etkilendiği, ilgi ve istek kaybının olduğu görülmektedir. K7'nin bu deneyimi anlatan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

K7: *benim normal günlük yaşantıma çok yansdı bu durum. Aileme karşı tavırlarım, çocuklarıma karşı olan tavırlarıma yansdı. Mesleğime karşı motivasyonumu düşürdüğü için bu konu üzerine sünger çekmek benim ruh sağlığı için daha iyi olacağını düşündüm.*

Katılımcılar yaşanan adaletsizlik karşısında çaresiz hissettiklerini belirtmektedir. Yaşanan adaletsizliğin giderilebileceği bir mecra bulamadıklarını belirten katılımcılar umutsuzluğun yanında mesleğe yönelik motivasyonlarının da düştüğünü belirtmektedir. Bu durumu K15 "*Ben artık mesleğe küstüm.*" sözüyle ifade ederken K17 yaşadıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmektedir.

K17: *Yaşadığımız ülkeye dair umutsuzluk... kendimizi çaresiz hissettiren bir duygu. Kimi kime şikayet edeceksiniz duygusu çok ağır mesela adaletsizlik. Ortada bir haksızlık olur siz onun peşine düşer düzeltirsiniz bir şekilde tatmin olursunuz adalet yerini bulduğunda insanın vicdanı rahatlar ama bunun da olmaması gerçekten insanı yıpratın bir şey tabii ki. Bir kere mesleğe karşı da soğuyorsunuz.*

Mülakatın başarılı geçmesine karşılık sonrasında ortaya çıkan sonucun yarattığı şok duygusunu paylaşan K13 şu sözleri ile şaşkınlığını ifade etmektedir.

K13: *"Ben sonuç açıklanınca tam anlamıyla şok oldum, çünkü bana mülakatı geçeceğim söylendi, hatta hangi okulda çalışmak istediğimi sordular..."*

İş Yaşamına Etki

İş yaşamına etki ana teması *işe adanmışlık, işe odaklanmakta güçlük, haksızlık sonrası çevre desteği* alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar sınavda başarılı olurken mülakatta elenmelerinin bir haksızlık olarak değerlendirse de hem sosyal çevrenin desteğini hem de işe bağlılıklarının sürece

adapte olmakta kolaylaştırıcı olduğu görülmektedir. Bunun yanında duygusal olarak sarsılan katılımcılardan bazıları bir süre işe odaklanmakta oldukça güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada işe adanmışlık alt teması; *yaptığı işi sevmeye, ilkelerini takip etme, yönetici olarak başarılı olma, aşkla görev yapma*, kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar sınav sonucunda hayal kırıklığı yaşasalar da görevlerini en iyi şekilde yapmak için çabaladıklarını belirtmektedir. Katılımcılar çocuklara yönelik sevgi ile birlikte bağlı oldukları ilkeleri çerçevesinde görevlerini yerine getirmeye çalıştıklarını ifade etmektedir. K11 bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamaktadır.

K 11: “...öğretmenim ve hayallerim doğrultusunda yapmam gereken ne varsa yapılması için çalışmaya devam ediyorum. Ben ilkelerimi sürdürürüm.”

K2 göreve asaleten atanmamasına ve sınav da elenmesine karşın belirsiz süreli de olsa okulun yönetici ihtiyacını karşılamaya devam ettiğini ve yoğun bir tempo da çalışmaya devam ettiğini şu sözlerle açıklamaktadır.

K2: “hiçbir şey olmamış gibi çalışıyoruz hocam. İki haftadır hiç durmadan, ilk defa bugün izinliyim bu arada ben. Hiçbir şey olmamış gibi çalışmaya devam ediyorum. Bu arada yani mecburen çalışıyorum. Çünkü okulda işi bilen tek kişi ben kaldım içinde birazcık. Yani müdürümüz yeni geldi, yeni atamayla geldi. Eski müdürüm gitti. Diğer müdür yardımcısı olan arkadaşım başka yere tayin istedi..”

Araştırmada işe odaklanmakta güçlük alt teması; *uyum sağlamakta güçlük, derse girememe* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar yaşananlar sonrasında eski performanslarını gösteremediklerini, sınıfa girmekte, ders anlatmakta güçlük yaşadıklarını ve bunun bir süre devam ettiğini belirtmektedir. K18 bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamaktadır.

K18: “...nasıl söyleyeyim böyle bir şey yaşamak eğitim-öğretim başladı ilk iki hafta konsantre olamadım... Bir şekilde konsantre olamıyordum... Yani şimdi uyum sağlamaya çalışıyorum. Mağduriyet olmasa belki dediğim gibi tamamı ile işime konsantre olacaktım. Böyle hani dosyası olan, bütün böyle planları olan tuhaf öğretmenler vardır, onlardan biri benim. Konsantre olamıyorsun...”

Araştırmada haksızlık sonrası çevre desteği alt teması; *aile desteği, meslektaş desteği, idareci desteği* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar ailelerinin, meslektaşlarının ve okul idarecilerinin yapılan şeyin haksızlık olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Çevrelerinden gördükleri bu destek yaşanan haksızlık karşısında yalnız olmadıkları duygusu hissetmelerine ve iyilik halini arttırmaya yol açmıştır. K20'nin bu deneyimi anlatan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

K20: “Okul müdürüm elendiğimi duyunca komisyona da bunu yapan kişilere de galiz küfürler ettiler. Haksızlığa uğradığımı düşündüler. Okuldaki öğretmen arkadaşlarımın hepsi de geçmiş olsun bunu hak etmediğimi söylediler Eşim olanlara çok üzüldü. Annem kız kardeşim gibi yakın akrabalarım üzüldüler. Yakın arkadaşlarım üzüldüler...”

Yaşanan haksızlığa inanmakta güçlük çektiklerini ve sosyal çevresinin bu durumu araştırmak için çabaladığını ifade eden K19 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir.

K19: “Şok oldular sana nasıl 55 verir dediler. Hatta bir okul müdür araştırmış. Kendi okul müdürüm çok öfkelenmiş bu duruma çünkü benimle çalışmayı çok istiyordu. Çok kızdı inanılmaz kızdı. Zaten okulda yönetici yok. Diğer taraftan başka bir okul müdürü ki kendisi Eğitim-Birsen li bu duruma şaşırıp yukarıdan

birilerine sormuş. Çevremdeki kişiler ciddi bir haksızlık olarak nitelediler bu durumu. Yani aslında bir yerlerde rahatsız olan insanların olduğunu bilmek de içimi rahatlatıyor."

Tartışma

Merkezi sınav sistemi ile yapılan yönetici seçme sınavından geçerli puan aldıkları halde sözlü mülakattan yeterli puanı alamayan öğretmenler ile gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda; yönetici olmak isteme nedenleri, yaşanan duygular, iş yaşamına etki ana temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci ana teması olan yönetici olmak isteme nedenleri ana teması örgütsel destek, değişim ihtiyacı, yönetime ilişkin memnuniyetsizlik alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcıların, meslektaş ve okul yöneticilerinin teşvikleri sonrasında yönetici olmaya karar verdiklerini bu teklifi mesleki tükenmişlik ve ideallerini yaşam geçirmede yöneticiliği yeni bir fırsat olarak gördüklerini belirtmektedirler. Günay ve Özbilen'in (2018) katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün mesai saatlerinin uzunluğu ve mesleki doyumun sağlanamaması nedeni ile yönetici olmak istemediklerini, sınırlı bir katılımcının ise okulda demokratik bir kültür oluşturma ve eğitimin kalitesini arttırma isteği nedeni ile yönetici olmak istediklerini belirlemiştir. Yılmaz, Cülha ve Taşdemir (2022) ise öğretmenlerin yönetici olma idealine sahip olduklarını buna bağlı olarak; okula katkı sağlama ve hizmet etme motivasyonuna sahip olduklarını, yönetimde kendini daha etkili ve iyi hissettiklerini, örnek yönetici olma isteği taşıdıklarını belirlemiştir. Sharp, Malone ve Walter (2002) ile Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011) bireylerin bir fark yaratmak için yönetici olmak istediklerini belirlemiştir. Benzer biçimde Yolcu ve Bayram (2015) öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri ve farklı bir yönetim anlayışına sahip olmaları nedeni ile yönetici olmak istediklerini belirtmektedir. Uçar (2019) öğretmenlerin kariyer yapma motivasyonu ile yönetici olmak istediklerini belirlemiştir. Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011), öğretmenlerin kendilerini yöneticilik için yeterli gördüklerini belirlemiştir. Aynı araştırma yöneticilik eğiliminin mesleki kıdeme bağlı olarak arttığını ortaya koymaktadır. Araştırmamız benzer biçimde öğretmenlerin yöneticiliği, mesleki deneyimlerini aktarmak ve farklı bir yöneticilik anlayışını hayata geçirmek için istediklerini ortaya koymaktadır. Araştırma bu yanıyla katılımcı öğretmenlerin, yönetime ilişkin memnuniyetsizliklerini ve eğitim kurumlarında değişimin öncüsü olma isteklerini ortaya koymaktadır. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin önemli bir kısmının müdür yardımcısı olmadan bu pozisyonu önce veya hâlihazırda vekâleten yürüttüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum yöneticiliği deneyimlemenin yönetici olma eğilimini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Helvacı (2015), sürekli ve hızla değişen dünyada okul yöneticilerinin, okulların bu değişime uygun gelişimlerinde yöneticilerin önemli roller üstlendiklerini belirtmektedir. Bu bakımdan örgütlerin değişen ve öğrenen örgütler olmalarında yöneticinin rolü yadsınamaz. Değişim isteği içinde olan, liyakat esaslı bir seçme süreci sonrasında mülakat gibi sübjektif değerlendirmelere açık bir yöntemle yönetici adaylarının elenmiş olmaları okulların değişim yönündeki dinamiklerine ket vuran bir müdahale olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın ikinci ana teması yaşanan duygular ana teması; hayal kırıklığı, tükenmişlik alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar, merkezi sınavdaki başarılarına karşılık mülakat sürecinde başarısız bulduklarını ve bu durumun yarattığı hayal kırıklığını belirtmektedirler. Katılımcılar, sınav puanları ve mesleki deneyime bağlı olarak hesaplanan ek1 puanlarından yola çıkarak müdür yardımcısı olarak atanacaklarına kesin gözüyle baktıklarını belirtmektedirler. Bununla beraber eski Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un bu doğrultudaki beyanları nedeni ile mülakatın eleyici olmayacağı yönünde inançlarının var olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda katılımcılardan K9'un "mülakat puanımı görünce sınav puanım ve ek puanımla ilde sıralamanın başında yer aldığım için yine de atanabilirim diye düşündüm, 60 altı alanların tercih haklarını kaybettiklerini bilmiyordum" ifadesi yaşanan şaşkınlığı gösterir niteliktedir. Öğretmenlere sınav başarılarını geçersiz kılacak bir mülakat puanı verilmiş olmasının hayal kırıklığı, şaşkınlık, üzüntü ve takdir edilmemenin getirdiği kırgınlığa yol açtığı belirlenmiştir. Benzer biçimde Mikulave diğerleri (1998), örgütlerde haksız olarak kabul edilen uygulamaların, uzun süreli ve yoğun duygular uyandırdığını belirlemiştir. Ayrıca yönetici atamada liyakatsizliğin yarattığı duygulara ilişkin sonuçlar, literatürle (Pérez-Rodríguez, ve diğerleri., 2019; Cropanzano, ve diğerleri., 2007) tutarlı bulunmuştur. Recepoğlu ve Kılınç (2014) ile Sayan ve Yıldırım (2019) Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve seçme konusunda keyfi denebilecek öznel değerlendirmelerin varlığına işaret etmektedir. Özellikle sözlü mülakatla bu keyfi uygulamaların arttığı vurgulanmaktadır. Bu uygulamaların, nitelikli öğretmenleri yönetici olarak atamadan çok, öğretmenlerin hayal kırıklığı yaşamalarına neden olan bir eşitsizliğin önünü açtığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü ana teması iş yaşamına etki ana teması; işe adanmışlık, işe odaklanmakta güçlük, haksızlık sonrası çevre desteği alt temalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların, yönetici atama sürecinde karşılaştıkları ve ayrımcılık olarak değerlendirdikleri tutumlarına bağlı olarak işlerine geri dönmek, işlerine odaklanmak konusunda güçlük yaşadıkları ancak buna karşılık işlerine bağlılıklarını sürdürdükleri, ilkelerinden vazgeçemedikleri görülmektedir. Katılımcıların yaşadıkları süreç sonunda meslektaşlarından ve okul yöneticileri tarafından desteklendikleri yaşadıkları olumsuz duyguların meslektaşlarınca kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Cornelis, Van Hiel ve De Cremer (2006) başkasına adil davranmanın kişinin kendi duygu ve davranışları üzerinde düzenleyici bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, adaletsizliğe uğradığını düşünen öğretmenlerin meslektaşları tarafından desteklenmesinin okullarda farklı bir dayanışma ağını oluşturduğu değerlendirilmektedir.

Sınırlılıklar, Öneriler ve Sonuç

Araştırma, merkezi sınav sonrasında yeterli puan alan ancak mülakatta yönetici olma şansını kaybeden yönetici adayları üzerinde yürütülmüştür. Benzer biçimde merkezi sınavda beklediği puanı alamayan öğretmenlerin motivasyonları ve yöneticiliğe ilişkin görüşleri bu araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmakla beraber gelecekteki araştırmacılar için

araştırma alanı olarak önerilmektedir. Yönetici atama sürecinde uygulanacak mülakatların subjektif değerlendirmeler ve suiistimallerden arındırılabilmesi için kayıt altına alınması, sorulan soruların adayların sorun çözme ve mesleki deneyimleri ile yöneticilik vizyonlarını yansıtabilecekleri nitelikte olmasına özen gösterilmesi önerilmektedir. Bununla beraber mülakatı gerçekleştirecek heyetin, mülakat teknikleri konusunda uzmanlaşmış olmaları, mülakatın mümkünse birden fazla oturumda gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Mülakatların hesap verilebilirlik ve şeffaflık çerçevesinde, mülakat sonrasındaki itirazların yetkili kurullarca değerlendirilmesi, bu değerlendirmelerin adayların tüm bilgilerinin gizlenerek yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca mülakatların itirazlar sonrasında yenilenmesi durumunda farklı komisyonlarca tekrarlanmasının, kişisel yanlılık hatalarını önleyebileceği değerlendirilmektedir. Mülakat değerlendirmesinin, merkezi sınav puanını geçersiz kılacak ağırlıkta olmaması önerilmektedir.



ENGLISH VERSION

Introduction

The rapidly changing social and technological world of the twenty-first century reinforces the dynamics of change in schools. As Bursalıoğlu (2005) points out, the school administrator is the legal leader of the school. This dominant role given to administrators in the formal structure of schools brings along an opportunity to exercise official power. In Türkiye, school administration is based on a hierarchical structure that operates in accordance with the principle of distributing power. According to Leithwood, Harris, and Hopkins (2008), school administrators are the second leading factor on students' achievement after teachers. School administrators achieve these effects through the vision they set and develop, the close relationship they establish with teachers and other employees, their motivation, their follow-up with the school curriculum, and their ability to increase school achievement. Furthermore, Selçuk (2019) underlines that those who assume the responsibility of administration in schools should make the most efficient use of all human and material resources in the school and achieve their goals by bringing vision and mission to schools. Reinforcing the critical role that schools play in social transformation would be possible only if school administrators possess professional competencies, willingness, and leadership skills that go beyond administration. Leithwood et al., (2008) underline that leaders are likely to be more effective when they adopt a critical perspective on policies, practices, and procedures in their schools. Besides their willingness to be administrators, their ability to possess leadership skills would also improve their effectiveness.

According to Bartell and Birch (1995), administrators who will successfully lead schools into the upcoming century are expected to correctly analyze the potential of schools, understand the needs of society best, demonstrate effective leadership skills, and continuously improve themselves. In this context, administrators should develop a dynamic administration approach that takes risks, when necessary, by breaking away from the sheltered and procedural space of the bureaucratic understanding. Davis, Rogers, and Harrigan (2020) emphasize that administrators are the most important element of school development. However, Arar (2018) notes that becoming a school administrator involves many difficulties that raise anxiety among teachers. In this regard, administration is complex and requires great responsibility as well as different skills that do not align

with teaching skills. From this point of view, the criteria determined for the selection of effective school administrators as well as their development are highly important.

According to Çınkır and Çetin (2010), effective schools are those where professional leadership manifests itself. This necessitates the appointment of highly motivated, self-confident administrators who possess leadership skills and are capable of encouraging innovation. In Türkiye, educational administrators are responsible for managing, evaluating, and developing schools in accordance with their objectives. According to the Ministry of National Education (2023)'s regulations, educational administrators such as primary, secondary, or high school principals are educational professionals who work to set the goals for public and private schools and to organize and manage staff members in accordance with these goals. Berber, Bölükbaşı, Bulut, and Ekiciler (2023) state that an educational institution can function following the rules, but the person who actually runs it is the school administrator. From this point of view, school administrators can affect the level of service provided by the school with their attitudes.

In Türkiye, it is not possible to employ a specialized administrator. The Ministry of National Education selects those, who will serve as school administrators, from teachers. Since many teachers apply, this selection process involves a centralized exam as well as several procedures (Leading School Principals Society, 2020). The research by Alireisoğlu and Güner (2023) revealed that teachers were willing to become vice principals as they feel themselves professionally exhausted. Their study also reported that teachers' willingness to become administrators intensified due to the malpractices of the administrators in their schools. Demirkol, Orhan, and Özdemir (2022) determined that teachers were willing to become administrators to bring a new perspective to administration. In this context, it appears that teachers' innovative perspectives on administration are effective in their motivation to become administrators. Teachers' willingness to participate in school administration for innovative purposes has been frequently discussed in merit-based appointment debates in Türkiye.

The appointment process of school administrators has been the subject of studies in different countries across the world on the effects of political interference on the appointment of administrators. In Brazil, where appointments are based on the demands of the government (Mendonça, 2001), the selection of school principals depends on four main criteria. These criteria are operated through appointment, public competition, selection, and selective recruitment. Similarly, appointments in France, Germany, Hong Kong, and Singapore are made by the central government, and the interview method is used (Huber and West 2002). In Germany, school principals are evaluated in four areas. These are teaching achievements, structured interview performance, media-supported presentation skills, and the ability to find solutions to problems that may come up in school (Bildungsdirektion, 2024). In Malta, Romania, the United Kingdom (England and Wales), and Iceland, teaching experience, administrative experience, and administrator training are required to qualify as a school administrator

(Enterieva, 2022). In this sense, discussions on the appointment of school administrators can be found in different countries. Additionally, it is understood that the interview is a method used in countries such as Malta, Romania, and the United Kingdom to assess the competencies of administrators in the field of administration.

The method of appointment is usually applied by the government according to political interests. The election of the school principal is a particularly interesting example of participation in decision-making processes in the school as this empowers teachers directly to make decisions and brings important consequences for teachers' professional practices. Elections have the potential to accomplish two dimensions of teacher empowerment: (1) They rebuild the power relationship between teachers and principals, generate more equal power relations, and change the role of teachers within the school structure; and (2) personal qualities. In this sense, transparency, accountability, and equity in the appointment of school administrators may make different contributions to school culture (Myers, 2008). Yolcu and Bayram (2015) state that interviewing is an insufficient method for selecting administrators. Yukl (2018) states that appointed leaders are less dependent on the evaluations of their subordinates due to their authority and power of position. This may lead administrators to take fewer risks and adopt an attitude that prioritizes a formal relationship with their subordinates. Moreover, Myers (2008) states that school administrators should be activists who assume a key role in the process of social transformation and democratization. However, administrators who stand as the officers of central politics can step out of these pioneering roles and turn themselves into the defenders of central politics and schools into the field of these politics. However, Paro (2000) emphasizes that both school administrators and educators should make efforts to transform the school, as a microcosm of society, into structures that embodies the basic characteristics of a democratic community. According to Paro (2000), subjective practices developed by ignoring teacher volunteerism in the processes of appointing administrators to schools as well as their isolation in the school can lead to circumstances that they feel as if they have been balkanized (expelled from the entire community). Gratch (2001) states that these circumstances lead teachers to defy authority and evaluates that participatory, objective, and transparent processes in the appointment of administrators, like all other processes in schools, would reinforce the school culture and contribute to a peaceful climate in schools.

The motivation and professional values of administrators are crucial in schools. Yılmaz (2006) demonstrated the importance attached to the values of respect for humanity, honesty, democracy and justice, equality, and impartiality by elementary school administrators and teachers. Çınkır and Çetin (2010) emphasize that the administrator holds an important responsibility in establishing the values system in the school. In this sense, the motivation for which teachers become school administrators is important as it is an indicator of the values that they will advocate, protect, and disseminate in the process of administration. Moreover, transparent and equitable practices to be applied for the appointment of school administrators would contribute to the functioning of schools—the pioneers of

transformation—in a sound hierarchical order. Investigating the effect of the interview method, which has been applied in Türkiye, on the professional commitment and motivation of prospective administrators is significant for visualizing the outcomes of the interview method. This study aims to determine the causes of the motivation to become an administrator and the post-interview experiences among the teachers who failed the oral interview although they passed the administrator exam, leading to their disqualification as administrators.

Method

Design of the Study

The study was conducted with the interpretative phenomenological design—one of the qualitative research designs. This design aims to uncover, explain, and clarify the subjective experience. All aspects of the individuals' experience and their wishes, emotions, belief system as well as how they manifest themselves in behavior and action are discussed (Eatough and Smith, 2017). This approach was selected to find out the experiences of prospective administrators who were working as teachers in public schools affiliated to the Ministry of National Education and passed the administrative selection exam of the Ministry of National Education for educational institutions but failed to get a passing score in the interviews.

Sample Group

There are different approaches to determining the sample size in qualitative research. However, Creswell (2007) suggested that 3–25 participants are adequate for interpretative phenomenological qualitative research. The sample group of this study consisted of 22 prospective administrators who were determined using snowball and criterion sampling methods. In the study, potential participants were reached by using the professional networks of the researchers and the recommendations of the participants. The participants were coded according to the interview order. The inclusion criteria of the participants were (a) getting a score above the threshold level of 60 points in the ASEEI (Administrator Selection Exam for Educational Institutions) held by SSPC (Student Selection and Placement Center) on 14 March 2021 and (b) losing the right to become an administrator by getting a score below 60 points after the oral exam held on 13-30 July 2021. Table 1 shows the professional seniority, age, province of work, gender, educational background, scores obtained in the exam, and administrative experience of the sample group included in the study.

Table 1. *Participants' demographic characteristics*

Code	Seniority	Age	Province	Gender	Educational Status	EKYS Exam Score	Additonal 1 point	Oral Interview Score	Managerial experience
K1	13	32	İstanbul	M	Lisans	67.50	12	55	Deputy 6 years
K2	11	34	Çanakkale	F	Lisans	71	11	55	Deputy 3 years
K3	17	38	İstanbul	F	Master	75	18,786	54	No
K4	10	42	Çanakkale	F	Master	76,25	12,2	55	1 year
K5	11	36	İstanbul	F	Licence	67	22,8	55	No
K6	19	44	İzmir	F	Licence	71,25	21,825	57	Deputy 9 month
K7	18	42	Balıkesir	F	Master	68,75	26,4	55	No
K8	20	35	İstanbul	M	Licence	78,75	22	58	Deputy 9 years
K9	15	37	Diyarbakır	M	Licence	75	21	58	Deputy 9 years
K10	28	48	İzmir	M	Master	70	30	56	No
K11	10	37	İzmir	M	Licence	70	10	56	No
K12	12	34	Yalova	M	Licence	71,25	13	59	No
K13	13	37	Yalova	M	Licence	73,25	12,75	58	No
K14	13	36	İstanbul	F	Master	68,75	23,5	55	No
K15	10	34	Adıyaman	M	Licence	82,5	13,25	58	No
K16	10	33	Balıkesir	M	Licence	80	16	51	Deputy 3 Years
K17	18	38	İstanbul	M	Licence	68	10	56	No
K18	16	40	İstanbul	M	Master	73	15	55	No
K19	11	32	İstanbul	M	Licence	71,25	14,25	55	No
K20	20	48	İstanbul	M	Licence	67	13,75	52	No
K21	22	44	İstanbul	M	PhD	72,25	14,20	55	Deputy 1 year
K22	10	32	İstanbul	M	Licence	68	12,75	56	Deputy 1 year

Data Collection Process

Due to COVID-19 pandemic, the interviews under the study were held by the researchers through an online interview platform (Zoom). The rationale for holding the interviews on that platform was to protect the participants from COVID-19 infection and to eliminate the inability to catch visual and non-verbal clues provided by a phone call. The participants were interviewed by scheduling an appointment, informed about the scope of the study before beginning the interviews, and gave their consent to participate in the study, and the interviews were recorded upon their consent. The interviews lasted for 35 to 45 minutes on average. The data were gathered using a semi-structured interview form. The data were collected in January 2022, and the data collection process was finalized based on the principle of data saturation (Merriam and Tisdell, 2015). Examples of basic interview questions prepared based on the literature are as follows: "How did you decide to take this exam and become an administrator? You succeeded in the first exam, then you attended the interview and learned that you failed. What did you go through? How did you feel?"

Data Analysis

The stages of interpretative phenomenological analysis (IPA) were followed in the data analysis (Smith, Flowers, and Larkin, 2009). The data were analyzed using the Maxqda software. The steps followed in this study, according to IPA, were as follows: (1) The first author verbatim transcribed the recorded interviews. (2) The research team independently listened to the audio recordings, took notes, and read the transcripts over and over again. (3) Each researcher developed a comprehensive codebook by labelling key quotes that came out of the transcripts. (4) The themes generated from the code were associated the quotes and transcripts using acyclical process. (5) Possible relationships between sub-themes were examined to identify main themes. (6) This process was repeated for each transcript. (7) The codes and themes generated separately by the researchers were compared with each other and discussed until a full agreement was reached. The research team then created the main themes by relating the sub-themes in the transcripts according to their conceptual similarities (Smith et al., 2009). Moreover, the study was reported based on the Consolidated Criteria for Qualitative Research Reporting (Tong, Sainsbury, and Craig, 2007). In this context, the study was presented under the following headings: title and abstract, conceptual framework, problem statement, purpose, qualitative approach and paradigm used, ethical standards, methods of data collection and analysis, validity and reliability studies, discussion, conclusions, recommendations, and limitations.

In qualitative research, credibility refers to the agreement between the results drawn by the researcher and the participants' statements (Yıldırım and Şimşek, 2011). For credibility, the participants were informed about the purpose of the study and the possible duration of the interview before the interviews. Moreover, each participant was interviewed for more than 35 minutes to achieve long-term interaction throughout the study. For the improvement of the validity of the study, the participants were tried to be diversified, and attention was paid for the sample group to be selected from different provinces, branches, professional experience, and age groups. Furthermore, direct quotes from the interviews were included, and the study results were based on these findings. For establishing the internal reliability of the study, the data were collected using similar methods and the same questionnaire; consistency was achieved when coding the data; and the relationship between the data and the results was established. For external reliability, the judgments, interpretations, and recommendations of both researchers were compared and confirmed with the raw data (Yıldırım and Şimşek, 2011) and reconciled.

Ethical Considerations

In this study, all the rules set out in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the steps listed under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were taken.

Approval details of the ethics committee: Name of the ethics review board = Head of Ethics Committee at the Rectorate of Istanbul Sabahattin Zaim University, Republic of Turkiye

Resolution date for ethical approval= 31.12.2021

Number of the Ethical Approval Certificate= E-20292139-050.01.04-20438

Findings

Table 2 shows the themes, sub-themes, and codes showing the participants' statements, which were obtained from the interviews with the participants by following the stages of interpretative phenomenological analysis.

Table 2. *Main theme, subtheme and code list*

Main Theme	Subtheme	Code List ve Participant
Reasons for Willingness to Become an Administrator	organizational support,	His desire to carry out his administration as a deputy in a dignified manner (P1, P2, P4 P6, P9, P19, P20); Peer support (P7, P10)
	need for change	Being burnt out in your current job (P6, P12, P18); Change position (P6, P11, P13, P21)
	dissatisfaction with administration	Belief that you will become a better manager (P1, P4, P5, P7, P10, P16, P18); Don't think you have no merit (P5, P10, P12, P16, P17)
Emotions Felt	disappointment	Resentment of not being appreciated (P11, P21); Feeling worthless (P6, P7, P10, P15, P21); being shocked (P5, P11, P13)
	burn out	Despair (P4, P6, P7, P9, P10, P17); Lack of motivation (P7, P15, P16, P17); Retreat (P7, P13); I wanted to go (P4, P15)
Impact on Work Life	dedication to the job	Loving the job(P9, P10); To follow the principles (P10, P15, P18); Succeeding as a Manager (P4, P16); I serve with love (P7, P9, P18, P21)
	difficulty in focusing on work	Difficulty adapting (P7, P12); Not being able to attend class (P13, P21,P7)
	environmental support after injustice	Family support (P15, P21); Peer support (P5, P7, P9, P10, P11); Manager support(P9, P11, P19)

Reasons for Willingness to Become an Administrator

The main theme of reasons for willingness to become an administrator consists of the sub-themes of organizational support, need for change, and dissatisfaction with administration. The participants stated that they were supported by their colleagues and school principals in the process of deciding to become an administrator, and they did not decide this process on their own. Besides the support of the school administration, it was stated that the exhaustion felt due to the profession was also behind the decision to become an administrator. Another reason was the desire to change the existing system, having ideals, and the discomfort caused by the lack of merit in the process of appointing administrators.

In the study, the organizational support sub-theme consists of the codes of the willingness to be an acting administrator as a principal and colleague support. The participants stated that they were currently working as school administrators and they applied for the exam in order to take it as principal. P1, who stated that the school principal supported him in taking the exam and fulfilling his duty as a principal, expressed his experiences in the following words:

P1: *"I have been working as a vice principal since last year. During the semester, my school principal told me that I was a very hard-working and good administrator and told me that if I took the exam, I could become a permanent administrator. At his suggestion, I decided to take the exam."*

P8, who stated that both the school principal and his fellow teachers wanted to work with him, he fulfilled his duty successfully, and he took the exam with their suggestion, expressed this with the following words:

P8: *"This was the suggestion of friends. This was the suggestion of the teachers at the school... Until today, I was always working on assignments. Therefore, when I was assigned, at the end of the year, my friends would convene to keep me going. I would continue like that... Maybe if they awarded me my first exam score, I would be considered the best teacher in my school; I would have been assigned the best class; I would have been set a role model in watch duty and everything else."*

In the study, the sub-theme of the need for change consists of the codes of *burnout in the present job and changing position*. P3 stated that she had been a teacher for a long time and this had resulted in burnout and that she believed that she would be able to catch the change she needed as an administrator with the following words:

P3: *"I realized that I am really willing to become an administrator; I mean, especially classroom teaching is an exhausting occupational group or branch because I began to feel like a caretaker. I thought I would feel better if I became more of an administrator and took care of my fellow teachers."*

P12 stated that he wanted to change his position and was successful in the exam but was disqualified in the interview.

P12: *"I wanted to shift from teaching, in the classroom to school administration. That's why I took the exam. I got a successful score. I was ranked second in the province. But unfortunately, I could not become an administrator."*

In the study, the sub-theme of dissatisfaction with administration consists of the codes of *belief that they would be a better administrator and thoughts that there is no merit*. The participants stated that they were confident in their own qualifications and they improved themselves in becoming administrators. Some candidates also stated that they held a master's degree in this field. P4 described this situation with the following words:

P4: "... I was also studying educational administration. I also hold a master's degree in educational administration. We learned how to be an effective school administrator through the courses we attended... When I examined the conditions and qualifications of the administrators in our schools, I realized that I was actually much better than them."

The participants, who complained about the existing school administrators, stated that they were in a system that lacked quality, so they decided to become prospective administrators in order to establish a more democratic school climate. P10 described this willingness as follows:

P18: "I am a guy with aspirations; I would always complain that administrators communicate insufficiently because they always have excuses. They fail to establish a school climate where students and teachers both feel valued. We had always been complaining that there were unqualified administrators. I decided to assume responsibility this time instead of complaining. I told myself that I had been complaining so much. Do this job. Maybe you can change some stuff. I was planning a more democratic school system, a school system where teachers can be involved in decision-making processes... a school system where they can feel valued."

Emotions Felt

The main theme of emotions felt consists of the sub-themes of *disappointment and burn out*. The participants stated that they were disappointed when their colleagues who scored lower than them and had low work performance in their region were appointed as administrators even though their scores were high. This disappointment was not only personal but also on behalf of the organization and the country. It was observed that the participants who stated that they have been treated unfairly, they have been victimized by ignoring their efforts, and they have felt misused lost their trust and sense of belonging to the organization. Additionally, their motivation toward the profession decreased and they became resentful toward the profession.

In the study, the sub-theme of disappointment consists of the codes of *resentment caused by non-appreciation, feeling worthless, and getting shocked*. The participants stated that they had difficulties in believing the results of the interview and were shocked. It was determined that the participants who scored the highest in the list announced by MoNE in their region after the written exam and additional score evaluation and answered the questions asked in the interview correctly were sure that they would be appointed based on these results and therefore made plans in their lives. P6 expressed this situation with the following words:

P6: *I was shocked. I looked at it, it was 54, again and again. I logged in over and over again, and that moment of that day was destructive for me because I was going to change my whole life radically with this interview, whether it was the plan to change my house or the school I was going to enroll my daughter in... My plans were turned upside down suddenly...*

The participants, who considered the situation not only as a personal loss but also as a loss on behalf of the system and the country, expressed that they were disappointed by the inability to use their qualifications and the injustice. P9 described his disappointment that his colleagues with much lower scores were placed in neighboring schools and he was disqualified as follows:

P9: Even so, I cannot concentrate. I mean, a friend who scored 13 points less than me placed 100 meters ahead of me at a school nearby. I mean, I think it is also a loss for the country that the worse ones are being placed when there are better ones... I mean, believe me, it was the greatest disappointment I have ever felt in my life.

Although their scores in the central exam were among the highest in their schools and even in their provinces, the astonishment and disappointment caused by the invalidation of these scores through the interview were frequently emphasized. P15 described his disappointment about the disqualification in the interview despite his efforts for the exam with the following words:

P15: I scored 82.5. I got a high score. And I was one of the teachers who scored the highest in the province... Then, while planning a vacation with my wife, we noticed that result and learned that we had dropped below the threshold with 58 points... But ultimately, we were disappointed. We got through it, but it was not really easy.

In the study, the sub-theme of burnout consists of codes of *hopelessness, demotivation, and withdrawal*. It was observed that the participants had difficulty in making sense of what happened, the family relationships and professional lives of the participants who felt depressed were negatively affected, and there was a loss of interest and desire. The statements of P7 that describe this experience are as follows:

P7: This affected my ordinary daily life a lot. This affected my attitudes toward my family and my attitudes toward my children. Since this situation demotivates me in my profession, I thought it would be better for my mental health to clean the slate on this issue.

The participants stated that they felt helpless against injustice. The participants, who stated that they could not find a remedy for the injustice they had suffered, expressed that they lost their motivation toward their profession as well as their hopelessness. While P15 described this situation with the words *"I am now resentful against the profession,"* P17 expressed his experiences with the following words:

P17: Hopelessness for the country you live in... a sense that makes us feel helpless. The sense of who to complain to whom against, for example, injustice, is grave. An injustice happens, you chase after it, you fix it somehow, you feel satisfied, and your conscience relieves when justice has been served, but the lack of justice is of course something that really tears you down. First of all, you lose your interest in the profession.

P13, who shared his shock at the outcome of the interview, despite the successful completion of the interview, expressed his astonishment with the following words:

P13: "I was literally shocked when the outcome was announced because I was told that I would pass the interview; they even asked me the school I would like to work in..."

Impact on Work Life

The main theme of impact on work life consists of the sub-themes of *dedication to the job, difficulty in focusing on work, and environmental support after injustice*. It was observed that although the participants considered their disqualification in the interview an injustice despite their success in the exam, both the social and environmental support and their dedication to the job facilitated their adaptation to the process. Besides, some of the emotionally shaken participants stated that they had great difficulty in focusing on work for a while.

In the study, the sub-theme of dedication to the job consists of the codes of *loving their job, following their principles, succeeding as an administrator, and working with passion*. The participants stated that even though they were disappointed with the results of the exam, they made efforts to do their best in their duties. The participants stated that they tried to fulfill their duties based on the principles they followed along with their love for children. P11 described this situation with the following words:

P 11:“...I am a teacher and I keep working to do whatever I have to do in the direction of my dreams. I uphold my principles.”

P2 explained that although she was not appointed as a principal and was disqualified in the exam, she kept on meeting the administrative needs of the school, albeit for an indefinite period of time, and continued to work hard at an intensive pace.

P2:“We work like nothing happened. We have been working non-stop for two weeks, and today is the first day off for me, by the way. I keep working as if nothing has happened. By the way, I mean I have to work. I am the only remaining teacher in the school who has some knowledge of the job. I mean, our new principal has just arrived with a recent appointment. My former principal has left. My friend, the other vice principal, asked for a reassignment...”

In the study, the sub-theme of difficulty in focusing on work consists of the codes of *difficulty in adapting and inability to attend class*. The participants indicated that they were unable to perform as they used to after what had happened, they had difficulty in attending class and teaching lessons, and this persisted for a while. P18 described this with the following words:

P18:“...how can I put it? After experiencing something like this, the first two weeks when the education started, I could not concentrate...Somehow, I could not concentrate... I mean, now, I am trying to adapt. If I had not been exposed to injustice, maybe, as I told you, I would have fully concentrated on my job. You know, there are weird teachers who have files and have all these plans; I am one of them. You can't even concentrate...”

In the study, the sub-theme of environmental support after injustice consists of the codes of *family support, colleague support, and administrator support*. The participants indicated that their families, colleagues, and school administrators told them that what was done was unjust. Such support from their circle helped them feel that they were not alone against injustice and improved their well-being. The statements of P20 that describe this experience are as follows:

P20: “When my school principal heard that I was disqualified, they swore at both the commission and the people who did it. They thought I was unfairly treated. All my fellow teachers at school told me that I did not deserve that. My wife was very upset about what had happened. My close relatives, like my mother and sister, were upset. My close friends were very sorry...”

P19, who stated that they had difficulty believing in this injustice and their social circle made efforts to seek into this situation, described this situation with the following words:

P19: “They got shocked and asked how they could assign 55 to you. Even a school principal sought into it. My own school principal was furious because he really wanted to work with me. He was incredibly pissed off. After all, the school lacks an administrator. On the other hand, another school principal, who is a member of Eğitim-Birsen, was shocked by this case and asked somebody higher up. People around me described this situation as a great injustice. I mean, I feel relieved to know that there are people who are genuinely uncomfortable somewhere.”

Discussion

As a result of this study, which was conducted with teachers who got passpoints in the administrative selection exam held with the central exam system but failed in the oral interview, the main themes of reasons for willingness to become an administrator, emotions felt, and impact on work life were obtained. The first main theme of the study— the reasons for willingness to become an administrator— consists of the sub-themes of organizational support, need for change, and dissatisfaction with administration. The participants stated that they decided to become administrators after the encouragement of their colleagues and school administrators and they considered this offer a new opportunity for professional burnout and realizing their ideals. Günay and Özbilen (2018) found that most of the participating teachers were unwilling to become administrators due to the length of working hours and lack of professional satisfaction, while a limited number of participants were willing to become administrators due to the desire to build a democratic culture in the school and enhance the quality of education. Yılmaz, Cülha, and Taşdemir (2022) determined that teachers had an ideal of becoming administrators and, accordingly, were motivated to contribute to and serve the school, felt more effective and better in administration, and were willing to set a role model as administrators. Sharp, Malone, and Walter (2002) as well as Bingül and Hacifazlıoğlu (2011) found that individuals were willing to become administrators to make a difference. Likewise, Yolcu and Bayram (2015) reported that teachers were willing to become administrators as they perceived themselves to be competent and adopted a different understanding of administration. Uçar (2019) determined that teachers were willing to become administrators based on their motivation to build a professional career. Bingül and Hacifazlıoğlu (2011) determined that teachers considered themselves competent for administration. The same study suggested that the tendency to become an administrator increased depending on professional seniority. Similarly, the present study indicated that teachers are willing to become administrators in order to pass on their professional experiences to others and to accomplish a different understanding of administration. The study revealed the participating teachers’ dissatisfaction with the administration and their willingness to be the pioneers

of change in educational institutions. Furthermore, a great majority of the teachers had held this position before becoming vice principals or had already been serving as such. This suggested that experiencing administration reinforced the tendency to become an administrator. Helvacı (2015) indicates that school administrators assume major roles in the constantly and rapidly changing world and in the development of schools toward such change. From this point of view, the role of the administrator in transforming organizations into changing and learning ones is undeniable. Disqualification of prospective administrators through a method which is open to subjective evaluations such as interviews after a merit-based selection process is considered an intervention that hinders the dynamics of schools toward change.

The second main theme of the study—emotions felt—consists of the sub-themes of disappointment and burnout. The participants indicated that despite their success in the central exam, they were deemed unsuccessful in the interview process and expressed their disappointment over their failure. The participants stated that they were confident that they would be appointed as vice principals based on their exam scores and their additional one point calculated based on their professional experience. However, they also stated that they believed the interview would not be eliminative due to the statements of former Minister of National Education, Ziya Selçuk, accordingly. In this sense, the statement of one of the participants, P9, “Once I read my score on the interview, I believed that I could still be appointed based on my exam score and additional score given my ranking at the top of the list in the province; I did not know that those who scored below 60 forfeit their right of preference.” shows his astonishment. It was determined that awarding teachers an interview score that invalidated their exam achievements led to disappointment, confusion, sadness and resentment due to non-appreciation. Likewise, Mikulave et al., (1998) found that practices which are considered unfair in organizations evoked long-lasting and intense emotions. Moreover, the results on the emotions aroused by the lack of merit in appointing administrators are compatible with the literature (Pérez-Rodríguez, et al., 2019; Cropanzano et al., 2007). Reçepoğlu and Kılınc (2014) and Sayan and Yıldırım (2019) point out the existence of subjective evaluations that can be called arbitrary in the training and selection of school administrators in Türkiye. It has been emphasized that these arbitrary practices have increased, especially with oral interviews. It has been found that these practices, rather than appointing qualified teachers as administrators, pave the way for an inequality that leads teachers to disappointment.

The third main theme of the study— impact on work life— consists of the sub-themes of dedication to the job, difficulty in focusing on work, and environmental support after injustice. In this regard, it was observed that the participants had difficulties in returning to their jobs and focusing on their work due to the attitudes which they came across during the administrative appointment process and they perceived as discrimination; however, they maintained their commitment to their jobs and did not give up their principles. It was found that the participants were supported by their colleagues

and school administrators at the end of the process they went through and that the negative emotions they felt were acknowledged by their colleagues. Cornelis, Van Hiel, and De Cremer (2006) state that treating others fairly has a regulatory effect on one's own emotions and behaviors. In this sense, supporting teachers who feel that they have been treated unfairly by their colleagues was considered to establish a different network of solidarity in schools.

Limitations, Recommendations, and Conclusion

The study was conducted on prospective administrators who got sufficient points after the central exam but lost the chance to become administrators in the interview. Likewise, the motivation of teachers who failed to score the expected points in the central exam and their opinions on administration were excluded in the study. Although this constitutes a limitation for the study, this is also recommended as a research field for future researchers. In order to avoid subjective evaluations and misconduct, it is recommended that the interviews held during the administrative appointment process be recorded, and the questions asked to reflect the problem-solving and professional experience of the candidates and their administration vision should be paid attention. Furthermore, it is recommended that the interview committee should be specialized in interview techniques, and the interview should be held in more than one session if possible. It is suggested that post-interview objections be evaluated by authorized committees to ensure accountability and transparency and these evaluations should be carried out by concealing all information about the candidates. Moreover, in case the interviews are repeated after objections, different commissions should repeat the interviews to avoid errors of personal bias. It is recommended that the interview scores should not be weighted to the extent that it would invalidate the central exam score.

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. DOI: 10.47477/ubed.1199137.
- Arar, K. (2018). How Novice principals face the challenges of principalship in the arab education system in Israel. *Journal of Career Development*, 45(6), 580-596. <https://doi.org/10.1177/0894845317726392>.
- Bartell, C. A. & Birch, L. W. (1995). Restructuring administrator preparation for california. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5), 28-31.
- Berber, H., Bölükbaşı, N., Bulut, A., & Çekiciler, E. (2023). "Öğretmenlerin Okullardaki Yönetim Süreçlerine Yönelik Görüşleri", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), 8(52),3422-3431.
- Bingül, M., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 861-881.
- Bildungsdirektion (2023). Leitertvertretung. <https://www.bildung-stmk.gv.at/rechtliches.html>. Alıntılama Tarihi: 26.05.2024.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage Publications.
- Cornelis, I., Van Hiel, A., & De Cremer, D. (2006). Effects of procedural fairness and leader support on interpersonal relationships among group members. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(4), 309-328.
- Çınkır, Ş. & Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 353-371.
- Davis, K., Rogers, D., & Harrigan, M. (2020). A review of state policies on principal professional development. *Education Policy Analysis Archives*, 28(24), 1-22.
- Demirkol, M., Orhan, M., & Özdemir, T. Y. (2022). Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme/Etmeme Nedenleri. *Journal of History School*, 61, 4289-4312.
- Eatough, V. & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. USA: Sage.
- Enterieva, M. (2022). Selection and training of school principals in the world and Turkey and the development of policies related to this. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(3), 212-233. doi: 10.52848/ijls.1121034

- Gratch, A. (2001). From preservice admission to the first year of teaching: The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136. doi:10.2307/23478320.
- Günay, G., & Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1331-1344.
- Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Huber, S. & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds.) (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer. ss. 1071-1101.
- Leithwood K, Harris A, & Hopkins D (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.012>.
- MEB (2023). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/613.pdf> Alıntı Tarihi:9 Eylül 2023.
- Mendonça, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público. *Brasil Educação e Sociedade*, 22(75), 84-108.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research a guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Mikula, G., Scherer, K. R. & Athenstaedt U. (1998). The role of injustice in the elicitation of differential emotional reactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 769-783.
- Myers, J. P. (2008). Democratizing school authority: Brazilian teachers' perceptions of the election of principals. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 952-966.
- Öncü Okul Yöneticileri Derneği, (2020). *Türkiye okul yöneticileri raporu*. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
- Paro, V.H. (2000). Educação para a democracia: O elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 23-38.
- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Sayan, İ., & Yıldırım, N. (2019). Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 13-34.
- Selçuk, E. (2019). Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik likert tipi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 112-132.

- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenologic analysis. In G. M. Breakwell (Ed.), In Doing social psychology research (pp. 229–254). *The British Psychological Society Blackwell Publishing*. <https://doi.org/10.1002/9780470776278.ch10>.
- Sharp, W. L., Malone, B. G., & Walter, J. K. (2002). What motivates some one to become a superintendent? Paper presented at the annual meeting of the midwestern educational research association (Columbus, OH, October 16-19, 2002).
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
- Uçar, G. (2019). *Öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s5m> [Online] www.enadonline.com.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.