

OKUL YÖNETİCİLİĞİ GÖREVİNDEN ÖĞRETMENLİĞE DÖNÜŞ: YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ*

Ali Çağatay Kılınc^{*}, Serkan Koşar[†], Emre Er[‡], Didem Koşar[§]

Öz

Bu araştırmanın amacı, görev süresi dolan ve öğretmenlik mesleğine dönen okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni çerçevesinde tasarlanan mevcut araştırmanın katılımcılarını görev süresi dolan ve öğretmenlik mesleğine dönen toplam 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların, yönetmelikteki maddelerin amaca hizmet etmediğini, değerlendirme formlarının belgelere dayanmadan doldurulduğunu, değerlendirme komisyonunun okul yöneticilerini tam olarak tanımadan değerlendirmeye çalıştıklarını ve sendikal baskıların okul yöneticisi atamalarında etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre katılımcılar genel olarak öğretmenliğe döndüklerinde sorun yaşamadıklarını, öğretmenliğe dönmenin yararlarının kendine zaman ayırma, zihinsel ve fiziksel yükten kurtulma şeklinde olduğunu, öğretmenliğe döndüklerinde yaşadıkları sorunları aşmak için de kişisel gelişim seminerlerine katıldıklarını, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulduklarını ve velilerle iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları ilgili alan yazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, öğretmen, okul yöneticisi

BACK TO THE TEACHING PROFESSION FROM SCHOOL PRINCIPALSHIP: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract

The purpose of this study was to determine the problems that former school principals who were back to the teaching profession after the task of school principalship was over experienced and their solution suggestions. A total of 13 former school principals who were back to the profession after the task of principalship finished included in this qualitative study designed as a case study. The data of the study were analyzed through content analyses. Results of the study revealed that the participants of the present study thought that the items in the related regulation served no purpose, the evaluation form were filled without depending on the necessary documents; the commission evaluated the candidate school principals without fully knowing them and the pressure from educational unions was influential in the appointment of the school principals. Results further mirrored that the participants of the current study stated they did not face serious problems when they turned to the teaching profession and that the most beneficial sides of this turning back were sparing more them for themselves and getting rid of mental and physical burden of the principalship and that they participated in personal development seminars and consulted with their colleagues and collaborate with parents to overcome the difficulties that they faced after turning back to the teaching profession. Findings of the study were discussed in line with the related study and some suggestions were presented.

Keywords: Teaching professions, teacher, school administrator

* Bu çalışma, 20-23 Nisan 2017 tarihleri arasında “26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK 2017)”nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

* Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

† Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, skosar@gazi.edu.tr

‡ Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, emreer@gazi.edu.tr

§ Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, didemkosar@hacettepe.edu.tr

Giriş

Türk Millî Eğitim sistemi içinde okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri, seçilmeleri ve atanmaları uzun yıllardır eğitim yönetimi alanında tartışılan bir konudur (Balcı, 1982, 1988, 1999, 2008; Balcı ve Çinkır, 2002; Karip ve Köksal, 1999; Kaya, 1999; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Şimşek, 2004, 2014). Hemen her dönem okul yöneticilerinin nasıl yetiştirileceği, okul yöneticisi eğitimlerinin içeriği, kullanılan/kullanılması planlanan yöntemler, okul yöneticilerinin atanma biçimleri, görevde kalma süreleri, okul yöneticisi olmak için gerekli koşulların neler olacağı ya da okul yöneticilerinin seçimi, bu seçimlerin nasıl gerçekleştirileceği, yazılı ve sözlü sınavların (mülakat) nasıl düzenlenmesi gerektiği gibi hususlar önemli tartışma konuları olarak canlılığını korumuştur. Bu bağlamda tarihsel süreç içinde okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ve atanmalarına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) farklı bazı uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bu uygulamalarda genel olarak akademik camiadan okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak algılanması ve okul yöneticilerinin meslek için gerekli olan eğitimi tamamladıktan sonra göreve başla(tıl)malarına yönelik talepler yükselirken; MEB, okul yöneticiliğini bir meslek olarak değil öğretmenlik mesleği üzeri yapılan bir görevlendirme olarak algılamış ve bu nedenle “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” anlayışını bugüne kadar sürdürmüştür.

Genelde eğitim özelde de okul yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesine yönelik çabaların tarihsel temelleri 1924 yılında çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanununa kadar indirilebilir. Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme süreci açısından da bir milat olarak değerlendirilen bu kanun, öğretim birliğini sağlamak suretiyle Bakanlık merkez ve taşra örgütleri için yeni bir yapı öngörmüş ve bu yeni yapıya uygun olarak açılan eğitim örgütlerine yönetici, müfettiş ve öğretmen yetiştirmek üzere 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak Pedagoji Bölümü kurulmuştur (Balcı, 2008). Bu bölümde müfettiş ve yönetici yetiştirmek üzere çalışmalara başlanmış ve bu kurumda eğitim alan yönetici adayları uzun yıllar Türk Millî Eğitim sistemi içinde farklı kademelerde okul yöneticisi olarak görev yapmıştır (Tekışık, 1993).

1953 yılında kamu görevlilerine yöneticilik eğitimi vermek için kurulan, bu arada sınırlı düzeyde olsa da öğretmen ve eğitim yöneticilerine de açık olan programlarıyla Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsünün (TODAİE) kurulması, 1962 yılında Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik ihtiyacın net bir biçimde ifade edildiği Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunun yayımlanması ve rapor sonucu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümünün açılması, Türkiye’de gerek eğitim yönetimi alanının bilimleşmesi gerekse okul yöneticiliğinin profesyonel zemininin inşa edilmesi sürecinde önemli dönüm noktalarını oluşturmuştur (Balcı, 2008; Kaya, 1999).

Türkiye’de eğitim ve okul yöneticiliğinin yetiştirilmesi ve okul yöneticiliğinin bir meslek haline gelmesine yönelik tartışmaların birçok Millî Eğitim Şûrasında da sürdürüldüğü görülmektedir. İlgili konu hemen bütün şûralarda önemli bir gündem oluşturmakla birlikte özellikle 7, 14 ve 19. Millî Eğitim Şûralarında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine odaklanılmıştır (Tofur, Aypay ve Yücel, 2016). Örneğin son yapılan Millî Eğitim Şûrasında (19. Millî Eğitim Şûrası / Aralık, 2014) (MEB, 2014) *Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması* ana başlığı altında alınan “Okul yöneticiliğine atanmada eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olma ile okul müdürlüğü için yönetici yeterliklerini esas alan, akredite edilmiş kurumlar tarafından verilebilen belli sürede eğitim alındığını gösterir belgeye sahip olma” şartları okul yöneticisi seçiminde tercih nedeni olmalıdır.” ve “Yöneticilerin seçiminde, ulusal düzeyde yapılandırılmış Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlik Programı’ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi almış olması tercih sebebi olmalıdır.” gibi tavsiye kararları, Türkiye’de eğitim

ve okul yöneticilerinin eğitim yönetimi eğitimi almasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öte yandan 19. Millî Eğitim Şûrasında hâlâ eğitim ve okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce eğitim yönetimi almaları gerektiğinde söz edilmesi, 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunundan bu yana geçen 93 yılda onca tartışma, araştırma ve farklı uygulamaya rağmen Türkiye’de eğitim ve okul yöneticiliğinin meslekleşemediğinin de bir göstergesi sayılabilir.

Eğitim ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına yönelik MEB’in de ciddi bir kafa karışıklığı yaşadığı söylenebilir. Zira 1985-2015 yılları arasında MEB’in ilgili konuya yönelik 14 yönetmelik çıkardığı görülmektedir (Ayrıl, 2016). Bu kadar kısa bir zaman dilimi içinde MEB’in eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ya da atanmasına ilişkin bu kadar fazla yönetmelik çıkarması, ilgili konuda sağlıklı, sürdürülebilir politikalar üretilmediğinin de açık bir göstergesi sayılabilir. Zira 1999 yılında yürürlüğü giren *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde* eğitim yönetici olabilmek için hizmet içi eğitim şartı arandığı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim yöneticiliğine yapılacak atamalarda lisansüstü öğrenim görmüş olmak, eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayınlanmış eseri olmak tercih nedeni olmaktadır ve eğitim yöneticilerinin atamaları üniversitelerin işbirliği ile gerçekleştirilen 2 aylık bir eğitim sonrası yapılmaktaydı (Karip ve Köksal, 1999; Resmî Gazete, 1998; TEDMEM, 2014). Oysa en son çıkarılan ve 6 Ekim 2015 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelikte* eğitim yönetimi alanında eğitim almayla ilgili özel bir koşula rastlanmamıştır. Hatta Ayrıl (2016), 1998 yılından sonraki hiçbir yönetmelikte atanma süreci öncesinde ve sonrasında hizmet içi eğitimle okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik bir ifadenin yer almadığını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik bakanlık düzeyinde yaşanan bu gelişmeler akademik çevrelerce ciddi bir biçimde eleştirilmiştir. Bu bağlamda farklı çalışmalarda eğitim yöneticiliğinin meslekleşme sorunu yaşayan bir alan olduğu ve okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken niteliklere yönelik standartların oluşturulamadığı (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012), “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” anlayışıyla birlikte okul yöneticiliğinin bilimsellikten uzaklaştığı ve eğitim sistemimizin uzmanlık ve yeterlik gibi sistemin bütünlüğü açısından oldukça önemli iki öğeden mahrum kaldığı (Bursalıoğlu, 2011), okulda çok önemli roller oynamalarına rağmen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanmasına ilişkin sağlıklı politikalar geliştirilemediği (Örücü ve Şimşek, 2011) ifade edilmektedir. Başka bir çalışmada okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri, seçilmeleri ve atanmalarına ilişkin 1999 yılından bu yana yaşanan gelişmelerin eğitim yöneticiliğinde profesyonellikten uzaklaşmasına yönelik bir seyir izlediği belirtilmektedir (TEDMEM, 2014). Şimşek (2014) ise Türkiye’nin okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması noktasında 1999 yılında yürürlüğü giren yönetmeliğin gerisine düştüğünü belirtmektedir. Balcı (2008) da okul yöneticiliğine giriş sınavını takiben gerçekleştirilen 120 saatlik eğitim yöneticisi yetiştirme programını kaldıran 2004 tarihli ve okul yöneticiliğine giriş sınavını kaldıran 2007 tarihli yönetmeliklere göndermede bulunarak eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi noktasında Türkiye’de geline nokta eğitim yöneticisi yetiştirmede *keyfilik modeli* olarak nitelendirmektedir. Her ne kadar geline okul yöneticiliğine giriş için sınav uygulaması mevcut olmuş olsa da eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik bir program ya da uygulamanın mevcut olmaması Balcı’nın keyfilik modelinin kısmen geçerliliğini sürdürdüğünü göstermektedir. Bu ifadeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de eğitim ve okul yöneticiliğinin yaklaşık bir asırlık bir tarihi geçmişe sahip olmasına ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ve eğitim yönetimi alanının bilimleşmesine yönelik kritik adımların atılmasına rağmen eğitim yöneticiliğinin meslekleşmediği ve bir *görevlendirme* biçiminde algılanmaya devam ettiği ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edildiği üzere eğitim yöneticilerinin atanmasına ilişkin 2014 yılında yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik* (Resmî Gazete, 2014) ile 2015 yılında yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmeliğe* (Resmî Gazete, 2015) göre eğitim kurumlarına yapılan görevlendirmeler ilk defa ya da yeniden görevlendirme usulüyle dört yıllığına yapılmaktadır. Yeniden atanmak isteyen eğitim kurumu yöneticileri bir form üzerinde değerlendirmeye alınmakta ve ardından sözlü sınava girmekte; yönetmeliğin 26. maddesi uyarınca form üzerinden verilen değerlendirme puanı ile sözlü sınavda verilen puanın aritmetik ortalaması alınarak yönetici olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan adayların görevlendirmeye esas puanları hesaplanmaktadır. Bu süreçte başarısız olan adaylar öğretmen olarak kendi okullarında ya da başka okullarda görev yapmaya başlamaktadırlar. Bu araştırmada okul yöneticiliği görevi sona erdikten sonra öğretmenliğe dönen okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelenmektedir.

Türkiye’de eğitim yöneticiliği bir görevlendirme olarak algılanmaktadır. Yani öğretmenler belli koşulları sağlamak, yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olmak suretiyle eğitim yöneticiliği görevine atanmakta ve bu görevlerini belirli bir süre yerine getirmektedirler. Dahası bu görev için herhangi bir hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almamaktadırlar. Oysa öğretmenlik ve yöneticilik birbirinden farklı rolleri oynamayı gerektirmektedir. Nitekim Bursalıoğlu (2011) Türkiye’de öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinin birbirine karıştığını ve okul yöneticilerinin öğretmenlik ve yöneticilik rollerini kesin olarak ayıramadıklarını ifade etmektedir. Başka bir çalışmada öğretmenlik ve yöneticiliğin çok farklı beceriler gerektiren görevler olduğu ve görevler arası bu geçişlerin rol çatışmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Loder, 2003). Rosovsky (1990, s. 3) “eskiden ekonomisttim, ekonomisttim diyorum çünkü on bir yıl boyunca sadece yöneticilik yapmışsanız zor bir bilim dalında yeniden tam üyelik iddiasında bulunamazsınız.” sözleriyle yukarıda söz edilen rol çatışmasına önemli bir örnek sunmaktadır. Bu ifadelerden hareketle okul yöneticilerinin öğretmenlikten yöneticiliğe geçerken ve yine yöneticilik görevini tamamladıktan sonra öğretmenliğe döndüğünde (ikincisi bu araştırmanın temel problemidir) sorunlar yaşaması beklenebilir. Örneğin konuya ilişkin yapılan bir çalışmada (Akman, 2016), belli bir süre okul yöneticiliği yaptıktan sonra öğretmenliğe dönen yöneticilerin karşılaştıkları ek ders kesintisi nedeniyle maddi açıdan sıkıntılar yaşadıkları ve yapılandırmacı eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlandıkları belirlenmiştir.

Yöneticilik görevinden öğretmenliğe dönen eğitimcilerin okul yöneticiliği rolüne alıştıktan sonra tekrar öğretime odaklanmaları zorlaşabilir. Öğretmenlik mesleğinden fiili olarak uzak kalan eğitimcilerin bu süreçte mesleğe yabancılaşma, düşük öz yeterlik, iş motivasyonu ve iş doyumu, mesleki gelişmeleri yeterince takip edememe sonucu aşırı kaygı ve stres yaşama gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaları beklenebilir. Bu olası sorunların ise sınıfta yapılan öğretimin niteliğini ve sonuç olarak öğrenci öğrenmesini olumsuz yönde etkilemesi beklenebilir. Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticiliğinden öğretmenliğe dönüş uygulamasına ilişkin araştırma bulgularının üretilmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte ilgili alan yazın incelendiğinde Türk Eğitim Sistemi bağlamında öğretmenlerin okul yöneticiliği görevinde yaşadıkları zorluklara/sorunlara ilişkin birçok araştırma yapılmasına rağmen (Akçadağ, 2014; Çınkır, 2010; Demirtaş ve Özer, 2014; Koşar, Sezgin ve Aslan, 2013; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Memişoğlu ve Ekinci, 2013; Sağır ve Emişoğlu, 2013; Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012), okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe geçtikten sonra öğretmenlikte yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Akman, 2016; Coşkun-Demirpolat, 2016). Bu açıdan bakıldığında mevcut

araştırmadan elde edilecek bulguların alan yazındaki bu boşluğu doldurması ve politika yapımcılar için önemli bir veri kaynağını teşkil etmesi beklenebilir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır. Katılımcılar;

- yönetici görevlendirme açısından mevcut yasal düzenlemeyi nasıl değerlendirmektedir?
- öğretmenlik mesleğine döndüğünde hangi güçlüklerle karşılaşmışlardır?
- okul yöneticiliği sürecinde öğretmenlerden beklediği davranışları, şu anda ne düzeyde gerçekleştirmektedir?
- okul yöneticiliğinden öğretmenlik mesleğine dönmenin sağladığı kazanç ya da avantajlara ilişkin ne düşünmektedirler?
- okul yöneticiliğinden öğretmenliğe dönüşte karşılaştığı sorunları aşmak için neler yapmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum deseni benimsenmiştir. Durum deseninde bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyleri, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada bir süre okul yöneticiliği yaptıktan sonra öğretmenlik mesleğine dönen bireylerin mesleğe döndüklerinde yaşadıkları sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri ayrıntılı bir biçimde ortaya konmak istendiği için durum deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçimde kullanılan ölçüt, belirli bir süre okul yöneticiliği görevi üstlenmiş ancak okul yöneticiliği görevi sona erdikten sonra öğretmenliğe dönmüş ve bir öğretim dönemi boyunca öğretmenlik mesleğini sürdürmüş olmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma, belirli bir süre okul yöneticiliği görevi üstlenerek görevini tamamlamış, öğretmenlik mesleğine geçmiş ve bir öğretim dönemi boyunca mesleği sürdürmüş 13 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama süreci 2016-2017 öğretim yılı bahar dönemi itibariyle gerçekleştirilmiştir. Bu noktada, okul yöneticiliği görevinden sonra öğretmenlik mesleğinde geçirilen bir öğretim döneminin, mesleğe dönüşle ilgili sorunların ve çözüm önerilerinin ortaya koyulabilmesi için yeterli bir süre olduğu varsayılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>n</i>
Cinsiyet	Erkek	10
	Kadın	3
Yaş	39-58 yaş	13

Görev	Sınıf Öğretmeni	9
	Branş Öğretmeni	4
Bulunulan okuldaki hizmet süresi	Bir yıla kadar	4
	İki-dört yıl	9
Mesleki kıdem	12-37 yıl	13
	Lisans	8
Öğrenim durumu	Yüksek Lisans	5

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede genel bir ilke olarak araştırmacı(lar) tarafından önceden hazırlanan soruların dışına pek çıkılmadan katılımcılara sorular yöneltilir. Bununla birlikte katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla sonda türü sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Glesne, 2012; Kuş, 2012).

Araştırma kapsamında alan yazın incelenmiş ve toplam yedi soruluk taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliği için 3 farklı alan uzmanı ve çalışma grubuna girmeyen okul yöneticiliğinde öğretmenliğe dönen 2 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşmelerden sonra benzer özellikleri ölçtüğü anlaşılan iki soru görüşme formundan çıkartılarak toplam beş sorudan oluşan forma son şekli verilmiştir. Bu sorulara gerektiğinde sondalar eklenerek katılımcıların görüşlerinin çeşitlendirmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından toplanmış, araştırmacılar çalışma grubunu oluşturan bireylerde ölçüt olarak düşünülen kritere uygun olan kişilerle iletişime geçerek araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler sunmuş ve çalışmaya katılım için gönüllülük göstermeleri halinde görüşme yapmak için uygun bir zamanda ve mekânda görüşme yapmak istediklerini kendilerine ifade etmişlerdir. Katılımcılarla daha önce belirlenen yer ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Creswell (2007) nitel araştırmalarda uyulması gereken bazı etik ilkelerden söz etmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada bu etik ilkelere uyum doğrultusunda görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı tekrar edilmiş ve yapılacak görüşmeye katılıp katılmama konusunda özgür oldukları, istedikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri ve katılmak istemeleri halinde yapılan görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı hususlarında tekrar bilgilendirme yapılmıştır. Bununla birlikte katılımcılara araştırma bulguları raporlanırken isimlerinin gizleneceği ve talep etmeleri halinde araştırma sonuçlarının ulaştırılacağı belirtilmiştir. Bütün katılımcılar ses kaydına izin vermişlerdir. Her bir görüşme yaklaşık 25-40 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okulda okul yönetiminden alınan izinle ve yine okul yönetiminin uygun gördüğü bir zamanda ve okul içinde uygun gördüğü bir yerde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak araştırma verilerini toplayan araştırmacılar en uygun ortamda araştırma verilerini en detaylı şekilde toplamak üzere hareket etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmanın verilerinin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak içerik analizi kullanılmıştır. İnsan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışma imkânı sunan içerik analizi sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bununla birlikte içerik analizi; seçici, sınıflandırıcı, nicelleştirici ve bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik ikinci bir okuma olarak adlandırılan bir yöntem olarak da değerlendirilebilir (Bilgin, 2006; Gökçe, 2006). Kavramsal çerçeveye uygun olarak tema, kategori ve kodlamalar yapılarak ifadeler tablo halinde gösterilmiştir. Bu bağlamda, yapılan tematik kodlamalarla birlikte yeri geldiğinde katılımcıların ilgili konuya ilişkin özgün görüş ya da düşüncelerinin doğrudan alıntılanması yoluna gidilmiştir. Verilerin analizinde ve doğrudan alıntılarda öğretmenler “Ö” kısaltması ve numaralarla temsil edilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık), dış geçerliğini (aktarılabirlik/transfer edilebilirlik), iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirliğini (teyit edilebilirlik) artırmak için çeşitli yöntemler mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın iç geçerliğini artırmak için uzun süreli görüşme ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmıştır. Yukarıda da ifade edildiği üzere araştırma verilerinin toplanmasında katılımcılardan araştırma konusuna ilişkin detaylı veri toplanması amacıyla azami çaba harcanmıştır. Bu doğrultuda yapılan görüşmelerin süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, kullanılan sonda sorularıyla görüşmenin detaylandırılması yoluna gidilmiştir. Görüşme sonucu yapılan kayıtlar word dokümanına geçirildikten sonra her bir görüşmeciyile okullarında ikinci bir görüşme gerçekleştirilmiş; bu görüşmede katılımcının araştırma konusuna ilişkin kendisine yöneltilen sorulara verdikleri cevapları metin halinde okumaları varsa düzeltmek ya da eklemek istedikleri noktaları belirtmeleri istenmiştir. Bu sayede uzun süreli görüşmenin yanında katılımcı teyidi yöntemi de kullanılarak araştırmanın iç geçerliği (inandırıcılığı) sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için tutarlık incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar arasında yer almayan bir öğretim üyesine (eğitim yönetimi ve denetimi alanında görev yapan bir öğretim üyesi) ilgili süreç detaylı olarak izah edilmiş ve kendisinden araştırma sonucunda ortaya çıkan yayını bir bütün olarak değerlendirmesi ve tutarlılık açısından incelemesi talep edilmiştir. Bu noktada özellikle araştırma grubu dışındaki uzmandan araştırmanın amacı ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular arasında ilişkiyi analiz etmesi istenmiştir. Uzman incelemesi sonucunda araştırmanın bir bütün olarak tutarlı bir yapı arz ettiği belirlenmiştir. Son olarak aynı uzmanla araştırmanın ham verileri ve bu veriler üzerinden üretilen tema, kategori ve kodlar paylaşılmış ve bu sayede araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak üzere teyit incelemesi yöntemi işe koşulmuştur. Burada da ham veriler üzerinde üretilen tema, kategori ve kodların hem bir bütün halinde hem de araştırmanın amacı doğrultusunda kendi içinde uygunluk taşıyıp taşımadığı sorgulanmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda araştırma verilerin tematik hale getirilme süreci tamamlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada belirlenen sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yayımlanan yönetmeliğe ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Resmî Gazetede Yayımlanan Yönetmeliğe İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Ö n
Yönetmelikteki maddeler	Amaca hizmet etmeme	11
	Belgelere aykırı düzenlenen değerlendirme formları	8
	Komisyunun, yöneticileri değerlendirmedeki bilgisizlikleri	7
	Okul yöneticilerinin güvencelerinin olmaması	5
	Belirli kişi ve zümrelere hizmet etme	4
Uygulama süreci	Öznel değerlendirmeler	10
	Sendikal baskılar	9
	Eski ve yeni uygulamadaki ikilikler	6
	Hemşericilik	5
	İsteneni yönetici yapma anlayışının yanlışlığı	5
Yeni düzenlemede okul yönetimlerinin durumu	Liyakat esasına dayanmaması	9
	Ekip ruhunun oluşmaması	8
	Hizmetiçi eğitim ihtiyacının doğması	8
İnsan kaynakları yönetimi	Deneyimli insan kaynağının atıl duruma düşürülmesi	11
Okul kültürü	Okul iklimini olumsuz etkilemesi	10
	Okul yöneticilerinin itibarlarının zedelenmesi	9
Olumlu	Yönetmeliği ve onun uygulanmasını objektif buluyorum	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar, Resmî Gazete’de yayımlanan yönetmeliği *yönetmelikteki maddeler, uygulama süreci, yeni düzenlemede okul yönetimlerinin durumu, insan kaynakları yönetimi, okul kültürü ve olumlu* kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Yönetmelikteki maddeler kategorisinde, amaca hizmet etmeme ($n = 11$) ve belgelere aykırı düzenlenen değerlendirme formları ($n = 8$); uygulama süreci kategorisinde, öznel değerlendirmeler ($n = 10$) ve sendikal baskılar ($n = 9$); yeni düzenlemede okul yönetimlerinin durumu kategorisinde, liyakat esasına dayanmaması ($n = 9$) ve ekip ruhunun oluşmaması ($n = 8$); insan kaynakları yönetimi kategorisinde, deneyimli insan kaynağının atıl duruma düşürülmesi ($n = 11$); okul kültürü kategorisinde, okul iklimini olumsuz etkilemesi ($n = 10$) ve okul yöneticilerinin itibarlarının zedelenmesi ($n = 9$) ve olumlu kategorisinde, yönetmeliği ve onun uygulanmasını objektif buluyorum ($n = 2$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılarından değerlendirildiğinde öğretmenlerin yönetmeliğe bakışı genelde olumsuz olarak yorumlanabilmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Yeni yönetmeliğin riayete uygun olarak hazırlanmadığını düşünmekteyim. (Ö1)

Yasal düzenlemede sorun olduğunu düşünmüyorum, ancak uygulamaların ahbap-çavuş ilişkisi içerisinde olduğunu düşünüyorum. (Ö3)

Liyakat ve hakkaniyet ölçülerine göre yapıldığını düşünmüyorum. (Ö4)

Belgelere dayanmayan keyfi olarak değerlendirme formlarının düzenlendiğini gördük. (Ö5)

Yöneticiler görevlendirilmesinden sonra kesinlikle hizmet içi eğitime tabi tutulması gerekmektedir. (Ö6)

Mevcut düzenleme kurum-okul kültürünü olumsuz bir şekilde etkilemiş ve liyakat esaslı olunmadığı için işi hak etmeyenlerin görev aldıkları gözlenmiştir. Aslolan, oturlan makama güç katmak iken, makamdan gücünü alan yöneticilerin varlığına sebep olunmuştur. (Ö7)

Yeni düzenlemeyi okul yönetimi, kültürü ve okulda çalışan insan kaynağının yönetimi açısından olumlu değerlendiriyorum. (Ö8)

Yasal düzenlemelerde sorun komisyonların liyakat sistemine taraflı, sendikacı gözüyle seçicilik yapmasıdır. Görevlendirmelerin %99'u sendikaya üye olanlardan oluşmaktadır. Yasaya değil uygulayıcılara bakmak lazımdır. Sıkıntı uygulamacılardadır. (Ö9)

Yandaş ve taraftar olmayanların okul yönetimlerinden alınması bilimsel yönetim anlayışlarını da sekteye uğrattırıyor. Okul kültürünü oluşturacak vizyoner liderler görevden alındı. Çağdaş ve bilimsel eğitimden bi haber olan insanların, insan kaynaklarını yönetmesi imkânsızdır. (Ö10)

Malum bir sendika üyesi değilseniz, göreve gelme ya da görevinizi sürdürme olasılığı çok düşüktür, çünkü milli eğitim hiçbir dönemde bu kadar siyasallaştırılmamıştır. (Ö11)

Mevcut düzenlemede kişilerin liyakatlarını ve geçmiş birikimlerini dikkate almadan atama yapılıyor. Müdürlerin müdür yardımcılarını seçecek olması hem olumlu hem olumsuz bir durumdur. Eğer müdür yeterlik sahibi bir yönetici ise kendi ekibini kurmak hakkıdır. Ancak müdür niteliksiz ise kuracağı ekip de o ölçüde niteliksiz olur. (Ö12)

Öncelikle yönetmelik yayımlandıktan sonra yaklaşık bir yıl boyunca eski ve yeni uygulama açısından ikilik yaşanmıştır. Okullarda yönetmelikten önce görev yapan yöneticiler öğretmenlik için gereken sınavlara ek olarak bazı değerlendirmelerden geçerek bu göreve gelmiştir. Ayrıca sicil açısından ceza almamış olma, ödül, kıdem, yöneticilik yapmış olma gibi değerlendirmeler ile başarılı olanlar yönetici oluyordu. Mevcut düzenleme ise yöneticileri ve öğretmenleri birbirlerine düşüren, liyakatı yok sayan, eşitlik ve adalet duygusuna zarar veren bir uygulamadır. (Ö13)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğe döndüklerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlik Mesleğine Dönüldüğünde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Ö n
Sınıf yönetimi	Sorun yaşamama	7
	Sınıfa hâkimiyette sıkıntı yaşama	6
	Disiplini sağlayamama	4
Öğretimi planlama	Sorun yaşamama	8
	Ders programına uyum sağlayamama	5
	Konuları yetiştirmekte zorlanma	3
İletişim	Sorun yaşamama	7
	Diğer öğretmenlerle yönetici gibi iletişim kurma	4
	Okul yönetimiyle fikir ayrılıklarının sık yaşanması	4
	Velilerin beklentileriyle örtüşememe	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar, öğretmenlik mesleğine döndüklerinde karşılaştıkları güçlükleri *sınıf yönetimi*, *öğretimi planlama* ve *iletişim* kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Sınıf yönetimi kategorisinde, sorun yaşamama ($n = 7$) ve sınıfa hâkimiyette sıkıntı yaşama ($n = 6$); öğretimi planlama kategorisinde, sorun yaşamama ($n = 8$) ve ders programına uyum sağlayamama ($n = 5$) ve iletişim kategorisinde, sorun yaşamama ($n = 7$) ve diğer öğretmenlerle yönetici gibi iletişim kurma ($n = 8$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde katılımcıların öğretmenlik mesleğine döndüklerinde sınıf yönetimi, öğretimi planlama ve iletişim kategorilerinde genelde sorun yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz olarak etkilediğimi düşünüyorum. Velilerin eğitimin içine yapıcı olarak değil de, her şeyi şikâyet etme şeklinde dâhil olmaları. (Ö1)

Hiçbir güçlükle karşılaşmadım, tam aksine müdürlükteki bilgi ve tecrübelerimle avantajını bile yaşadım yeni durumun. (Ö3)

Herhangi bir sıkıntı yaşamadım, tam tersine üzerimden büyük bir yük kalktı. Kendimi çok özgür ve mutlu hissediyorum. (Ö4)

Sınıf yönetimi konusunda pek zorluk yaşamadım, disiplin açısından biraz zorlandım, öğretimi planlama konusunda zümreden destek aldım ve okuldaki diğer öğretmenlerle herhangi bir sıkıntı yaşamadım. (Ö5)

Sürekli olarak eğitimle iç içe olduğumuzdan dolayı öğretmenliğe döndüğümde herhangi bir zorlukla veya güçlükle karşılaşmadım. (Ö6)

Yöneticilik yaparken asıl mesleğimizin öğretmenlik olduğunu hiç unutmadım. İşgal ettiğim koltuğa güç katabilmek amacıyla uzun yıllar hizmet ettim. Ama uzun yıllar uğraştığımız alanın yönetim olması sebebiyle ilk ay, mevcut durum bocalamama sebep oldu. Ama kısa sürede aynı performansı yakalayıp, mutlu bir şekilde görevimi yapmaya devam ettim ve halen de ediyorum. (Ö7)

Sınıf yönetimi konusunda oldukça zorlandım. Planlama ve ders anlatma konusunda oldukça zorlandım. Ancak okul üyeleriyle iletişim normal bir süreç yaşadım. (Ö9)

Sınıf yönetimi konusunda uygulama eksiklikleri yaşadım. Disiplin yönünden uyumsuzluk sürecini atlatmam biraz zaman aldı. Yönetici iken öğretimin planlanmasının her alanında yer aldığımız için sadece programı uygulama yöntemlerinde sıkıntı yaşadım. Eğitimden sürece adapte olma konusunda sıkıntılar oluştu. İletişimde uyum göstermeye, okullara sıkıntı yaratmamaya dikkat ettim. (Ö10)

Öncelikle uzun yıllar yöneticilikten sonra yeni durumu alışmak oldukça güçtür. Çünkü maddi ve manevi olarak yıpranmış oluyorsunuz. Sınıf yönetimi ve disiplini sağlama konusunda da sık sık sıkıntılar yaşıyorum. (Ö11)

Okul yöneticiliğimden önce ve yöneticilik sırasında öğretmenlik mesleğinden kopmadığım için mesleğe geri dönüş gibi bir durum yaşamadığımı düşünüyorum. (Ö13)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticiliği sürecinde öğretmenlerden bekledikleri davranışları mevcut koşulda kendilerinin gerçekleştirme durumuna ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Yöneticiliği Sürecinde Öğretmenlerden Beklenen Davranışların Yeni Koşulda Gerçekleştirilmesine İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Ö n
Üst düzeyde gerçekleştirme	Yöneticilik yapmış biri olarak kendinden beklenenleri bilme ve ona göre davranma	6
	Amasız ve ancaksız beklenenleri yapma	5
Orta düzeyde gerçekleştirme	Zaman zaman yönetici gibi davranma	5
Temel düzeyde gerçekleştirme	Asgari düzeyde beklentileri karşılama	2
Belirsiz düzeyde gerçekleştirme	Mevcut durumu kabullenemeden kaynaklanan olumsuz tutumlar	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar, okul yöneticiliği sürecinde öğretmenlerden bekledikleri davranışları yeni koşulda kendilerinin gerçekleştirme durumuna ilişkin görüşleri üst düzeyde, orta düzeyde, temel düzeyde ve belirsiz düzeyde gerçekleştirme kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Üst

düzye de gerçekteşirme kategorisinde, yöneticilik yapmış biri olarak kendinden beklenenleri bilme ve ona göre davranma ($n = 6$) ve amasız ve ancaksız beklenenleri yapma ($n = 5$); orta düzeyde gerçekteşirme kategorisinde, zaman zaman yönetici gibi davranma ($n = 5$); temel düzeyde gerçekteşirme kategorisinde, asgari düzeyde beklentileri karşılama ($n = 2$) ve belirsiz düzeyde gerçekteşirme kategorisinde, mevcut durumu kabullenemeden kaynaklanan olumsuz tutumlar ($n = 1$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde öğretmenlerin mevcut durumda geçmişte öğretmenlerden beledikleri davranışları çoğunlukla üst düzeyde gerçekteştirdikleri şekilde yorumlanabilmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmenlerden belediğim davranışları kendim yapmaya çalışıyorum, aksini beklersem kendi beklentilerimle çelişmiş olurum. (Ö1)

Üst düzeyde gerçekteştirdiğimi düşünüyorum. (Ö3)

Zaman zaman üzerimde hala müdürlük gömleğinin olduğunu zannediyorum. Okul müdürümü zorladığım zamanlarda oluyordur sanırım. (Ö4)

İdarecilikten geldiğim için kurallara uymaya çalışıyorum ve yöneticinin yerine kendimi koyarak empati yapmaya çalışıyorum. (Ö5)

Yönetici iken görülen eksiklikler öğretmenlikte yapılmıyor. Yöneticiyken öğretmenlerden belediğim davranışları en iyi şekilde yaptığımı inanıyorum. Ayrıca her öğretmenin idarecilik deneyiminden geçmesi tecrübelerine tecrübe katacak ve okulun yönetimi, eğitim faaliyetleri ve iletişim konusunda daha verimli olmasını sağlayacaktır. (Ö6)

Yöneticiyken belediğim olumlu davranışları öğretmenken titizlikle uygulamaya çalışıyorum. Ve bunları yaparken de amasız ve ancaksız yapmaya ve uygulamaya çalışıyorum. Biliyorum ki iyi örnekler eninde sonunda olumlu bir şekilde yer bulacaktır kendilerine. (Ö7)

Kendi bildiğimi okuyorum. Öğretmenlerin davranışlarını kontrol etmiyorum ve umursamıyorum. Elimden geldiği kadar öğretmen arkadaşlarımın tutumlarını eleştirmiyorum. Kendim gibi olmaya çalışıyorum. Beklentiler kişiden kişiye farklılık gösterdiği için, idarecilerin beklentilerini ne derecede karşılayıp karşılamadığını bilmiyorum. (Ö10)

Kendimi eksik gördüğüm yönlerim, sosyal ve kültürel çalışmalara katkı sunmamam. Onun dışında sorumluluklarımı yerine getirdiğime inanıyorum. Okul yönetimine, velilere ve öğrencilere karşı beklenen davranışların çoğunu gerçekteştirdiğimi düşünüyorum. (Ö11)

Öğretmenlik mesleği ile ilgili görev ve sorumluluklarımı yerine getirdiğimi düşünüyorum. Öğretmenlerden okul yöneticisinin beklentileri daha çok idari işlerle ilgilidir. Öğretmenlerden esas beklenti sınıf içerisinde neler yaptıklarıyla ilgili olmalıdır. (Ö12)

Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları yasa ve yönetmeliklerle bellidir. Okul yöneticileri okulda öğretmenlerin daha huzurlu çalışmalarını sağlayacak önlemler alabilirler. Ben yöneticilik yaparken öğretmen arkadaşlarımdan belediğim konuları (derse zamanında girip çıkma, sosyal ve sportif faaliyetler için öğrencileri destekleme, proje ve yarışmalara katılma konusunda öncülük etme gibi) kendim uygulamaya çalışıyorum. (Ö13)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticiliğinden öğretmenlik mesleğine dönmenin sağladığı kazanç ya da avantajlara ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Yöneticiliğinden Öğretmenlik Mesleğine Dönmenin Sağladığı Kazanç ya da Avantajlara İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Ö n
-------------	--------	--------

Bireysel	Kendine zaman ayırma	10
	Zihinsel ve fiziksel yükte azalma	8
	Uzun tatiller yapma	4
	Lisansüstü eğitim yapma	1
	Dil eğitimi alma	1
Ailesel	Aileye zaman ayırma	9
Sınıfsal	Öğrencilerle sınıfta tekrar buluşma	8
	Yöneticilik tecrübesini kullanma	4
Sorumluluk ve İşyükü	Sorumluluk düzeyindeki azalma	12
	İşyükündeki azalma	10

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar, okul yöneticiliğinden öğretmenlik mesleğine dönmenin sağladığı kazanç ya da avantajları *bireysel*, *ailesel*, *sınıfsal* ve *sorumluluk ve işyükü* kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Bireysel kategorisinde, kendine zaman ayırma ($n = 10$) ve zihinsel ve fiziksel yükte azalma ($n = 8$); ailesel kategorisinde, aileye zaman ayırma ($n = 9$); sınıfsal kategorisinde, öğrencilerle sınıfta tekrar buluşma ($n = 9$) ve yöneticilik tecrübesini kullanma ($n = 4$) ve sorumluluk ve işyükü kategorisinde, sorumluluk düzeyinde azalma ($n = 12$) ve işyükündeki azalma ($n = 10$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde okul yöneticiliğinden öğretmenlik mesleğine dönmenin en büyük kazanç ya da avantajın katılımcıların kendilerine ve ailelerine daha fazla zaman ayırma, sorumluluk ve işyükündeki azalma konuları olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmenlerden beklediğim davranışları kendim yapmaya çalışıyorum, aksini beklersem kendi beklentilerimle çelişmiş olurum. (Ö1)

Üst düzeyde gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. (Ö3)

Zaman zaman üzerimde hala müdürlük gömleğinin olduğunu zannediyorum. Okul müdürümü zorladığım zamanlarda oluyordur sanırım. (Ö4)

İdarecilikten geldiğim için kurallara uymaya çalışıyorum ve yöneticinin yerine kendimi koyarak empati yapmaya çalışıyorum. (Ö5)

Yönetici iken görülen eksiklikler öğretmenlikte yapılmıyor. Yöneticiyken öğretmenlerden beklediğim davranışları en iyi şekilde yaptığıma inanıyorum. Ayrıca her öğretmenin idarecilik deneyiminden geçmesi tecrübelerine tecrübe katacak ve okulun yönetimi, eğitim faaliyetleri ve iletişim konusunda daha verimli olmasını sağlayacaktır. (Ö6)

Yöneticiyken beklediğim olumlu davranışları öğretmenken titizlikle uygulamaya çalışıyorum. Ve bunları yaparken de amasız ve ancaksız yapmaya ve uygulamaya çalışıyorum. Biliyorum ki iyi örnekler eninde sonunda olumlu bir şekilde yer bulacaktır kendilerine. (Ö7)

Kendi bildiğimi okuyorum. Öğretmenlerin davranışlarını kontrol etmiyorum ve umursamıyorum. Elimden geldiği kadar öğretmen arkadaşlarımla tutumlarımı eleştirmiyorum. Kendim gibi olmaya çalışıyorum. Beklentiler kişiden kişiye farklılık gösterdiği için, idarecilerin beklentilerini ne derecede karşılayıp karşılamadığımı bilmiyorum. (Ö10)

Kendimi eksik gördüğüm yönlerim, sosyal ve kültürel çalışmalara katkı sunmamam. Onun dışında sorumluluklarımı yerine getirdiğime inanıyorum. Okul yönetimine, velilere ve öğrencilere karşı beklenen davranışların çoğunu gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. (Ö11)

Öğretmenlik mesleği ile ilgili görev ve sorumluluklarımı yerine getirdiğimi düşünüyorum. Öğretmenlerden okul yöneticisinin beklentileri daha çok idari işlerdir. Öğretmenlerden esas beklenti sınıf içerisinde neler yaptıklarıyla ilgili olmalıdır. (Ö12)

Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları yasa ve yönetmeliklerle bellidir. Okul yöneticileri okulda öğretmenlerin daha huzurlu çalışmalarını sağlayacak önlemler alabilirler. Ben yöneticilik yaparken öğretmen arkadaşlarımdan beklediğim konuları (derse zamanında girip çıkma, sosyal ve sportif faaliyetler için öğrencileri destekleme, proje ve yarışmalara katılma konusunda öncülük etme gibi) kendim uygulamaya çalışıyorum. (Ö13)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticiliğinden öğretmenlik mesleğine dönüşte karşılaştıkları sorunları aşmak için yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Okul Yöneticiliğinden Öğretmenlik Mesleğine Dönüşte Karşılaşılan Sorunları Aşmak İçin Yapılanlara İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Ö n
Bireysel boyut	Sorun yaşamama	8
	Kişisel gelişim seminerleri	4
	Kitap okuma	4
	Hizmetiçi eğitime katılma	3
	Kabullenme	1
	Haksızlığa uğradığını düşünme ve hiçbir şey yapmama	1
	Lisansüstü eğitime yönelme	1
	Benzer durumda olanlarla vakit geçirme	1
Meslektaş boyutu	Öğretmenlerle fikir alışverişi	7
Veli boyutu	Velilerle işbirliği	5

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar, okul yöneticiliğinden öğretmenlik mesleğine dönüşte karşılaşılan sorunları aşmak için yaptıklarını *bireysel boyutta*, *meslektaş boyutunda* ve *veli boyutunda* kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Bireysel boyut kategorisinde, sorun yaşamama ($n = 8$) ve kişisel gelişim seminerleri ($n = 4$); meslektaş boyutu kategorisinde, öğretmenlerle fikir alışverişi ($n = 7$) ve veli boyutu kategorisinde, velilerle işbirliği ($n = 5$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde katılımcıların okul yöneticiliğinden öğretmenlik mesleğine dönüşte çoğunlukla sorun yaşamadıkları, yöneticilik deneyimlerinden bu süreçte faydalandıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Velilerle daha yakından ilgilenip eğitime bakış açılarını tahlil etmeye çalışıyorum. (Ö1)

Ben herhangi bir güçlükle karşılaşmadım. Aksine çok büyük avantajları var. İdarenin işinin ne kadar zor olduğunu anlıyorsunuz ve yardım etmek istiyorsunuz. Ayrıca özlük haklarınızı çok iyi öğreniyorsunuz. Öğretmenlerin özlük hakları konusunda hiçbir bilgisi yok maalesef. Derece ve kıdemini bilmeyen öğretmenlerimiz var. (Ö3)

Şu anda hiçbir sorunum yok çünkü sorumluluğum yok. Ben müdürken çok mutsuzdum. (Ö4)

Diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunuyorum, araştırma yapıyorum. (Ö5)

Velilerle iletişimde zaman zaman zorluklar yaşadım, onun içinde kişisel gelişim seminerlerini takip etmeye çalıştım. (Ö5)

Öğretmenliğin asli görevim olduğunu hiçbir zaman unutmadım. (Ö5)

Öğretmenliğe dönüşte hiçbir sorunla karşılaşmadım, her şey çok yolunda. Okul yöneticiliğinde zaten eğitim-öğretim faaliyetlerinden kopmuyor, daha iyi nasıl verim alınır noktasında yoğunlaştığımız için öğretmenliğe geçtiğinizde planladıklarınızı uyguladığınız bir ortam oluşturuyorsunuz. (Ö6)

Kısa sürede adaptasyon sağladığım için ciddi bir sorunla karşılaşmadım. Sınıfa döndüğümde velilerin kafasında bulunan, “eski yönetici, tekrar sınıfı nasıl başaracak” düşüncesini de kısa sürede yıkmayı başarabildiğim için yaklaşık iki yıldır mesleğimin en güzel ve verimli zamanlarını yaşamaktayım. (Ö7)

Herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Öğretmenlik harika, 22 öğrenci, ilgili veliler. Bir dediğimi iki etmiyorlar. Sorun yaşayan bizler değil, idarecilerdir. Hizmetli yok, para yok, gaz yok, 147, BİMER, ilçe, il, Bakanlık devamlı bir sorunla uğraşıyorlar. Sorumluluk dağlar kadar, yetki fare kadar. Çok zor ve meşakkatli bir görev yürütüyorlar. (Ö8)

Yöneticilik yapan kişi sorun çözmesini iyi bilir. Sıkıntı yaşamaması gerekir. (Ö9)

Bol bol kitap okuyorum. Sosyal olarak uyumsuzluğumu gidermeye çalışıyorum. Sınıf ortamına uyumu sağlamada zorlandığımız uzun bir dönem oldu. Bunu atlatmak için şahsım yoğun çaba sarf ettim. Her iki statüde de mücadeleye devam ediyorum. (Ö10)

Hem maddi hem de manevi kayıplarımız oldu. Öğretmenlikte karşılaştığım sorunları aşmak için işime çok zaman ayırıyorum. Severek yapmaya çalışıyorum. Uzun yıllar yapamadığımı, öğretmen arkadaşlarımla öğretmenler odasında daha çok iletişim ve paylaşımı gerçekleştiriyorum. (Ö11)

Haksızlığa uğradığımı düşünüyorum. Bunu değiştirebilecek yetki ve güç yok elimde maalesef. Öğretmenlik mesleğini severek yerine getiriyorum. Okuldaki idari işleyişle ilgili yapılan bariz hataları görmek doğal olarak insanı üzmektedir. (Ö12)

Bu süreçte sorun yaşamadım. Ancak başka arkadaşlardan gözlemlediğim kadarıyla idari bir görevi bırakmanın bazı kişilerde çeşitli uyum sorunlarına yol açtığını söyleyebilirim. Bunları aşmak için benzer durumdaki kişilerle daha fazla vakit geçirme, okul dışında başka sorumluluk gerektiren işlerle uğraşma veya yaş olarak müsait olanların lisansüstü eğitime yönelme gibi davranışlarda bulduklarını söyleyebilirim. (Ö13)

Yasal düzenlemeyle okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönen katılımcılarla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda çok önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan bazıları olumsuz bazıları ise umut verici nitelik taşımaktadır. Bu verilerden yola çıkarak ulaşılan temel bulgu herhangi bir değişim, dönüşüm, yenileşme veya reform yapılırken devrimsel kararlar yerine evrimsel nitelikte politikaların uygulanmasının daha yerinde sonuçlar üreteceği şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, görev süresi dolan ve öğretmenlik mesleğine dönen okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini incelemektir. Mevcut araştırma kapsamında tartışmaya açılması gereken ilk ve en önemli sonuç, okul yöneticiliği görevinde öğretmenliğe dönen katılımcıların Resmî Gazetede (2014, 2015) yayımlanan yönetmeliğe yönelik görüşleridir. Buna göre katılımcılar yönetmelikteki maddelerin amaca hizmet etmediğini, değerlendirme formlarının belgelere dayanmadan doldurulduğunu, değerlendirme komisyonunun okul yöneticilerini tam olarak tanımadan değerlendirmeye çalıştıklarını, öznel değerlendirmelerle görevlendirmeler yapıldığını, sendikal baskıların ağırlıkta olduğunu, görevlendirmelerde liyakat esasına uyulmadığını ve okul yöneticiliğinden öğretmenliğe dönüşte itibar zedelenmesi yaşadıklarını düşünmektedirler. Buradan hareketle

değerlendirildiğinde, Türkiye’de okul yöneticiliği bir meslekleşme sorunu yaşamakta ve okul yöneticisi olma noktasında gerekli standartlar oluşturulamamaktadır (Ağaoğlu vd., 2012). Bakanlık nezdinde okul yöneticiliği bir meslek değil öğretmenlik mesleği üzerine yapılan bir görevlendirme olarak algılanmakta ve sonuç olarak “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” anlayışı sürmektedir. Bu durumda dikkatler yapılan görevlendirme süreçlerine çevrilmektedir. Zira bu noktada en doğru kişilerin okul yöneticisi olarak atanması, okulda yapılan öğretimin niteliğinin artırılması noktasında kritik bir unsur olarak değerlendirilebilir. Çünkü okul yöneticileri geliştirilen eğitim politikaları ya da eğitim politikaları ve uygulamalarında yapılan reformların okullara yansımaları noktasına etkin bir rol üstlenmektedirler (TEDMEM, 2014). Yani okul yöneticisi okulda nitelikli bir öğretimin yapılması ve herkesin öğrenebildiği bir ortamın yaratıldığı noktasında anahtar bir role sahiptir (Hallinger ve Heck, 1998). Okuldaki öğrenme ve öğretmen durumları üzerinde doğrudan etkisi olan okul yöneticisi (Daresh ve Ching-Jen, 1985), öğretimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi ve denetlenmesinden müfredatı koordine etme ve öğrenci başarısını sağlamaya bir dizi role sahiptir (Marks ve Printy, 2003). Ancak araştırma bulguları katılımcıların bu değerlendirmeleri objektif bulmadıklarını ve değerlendirme sürecinde insan kaynakları yönetiminin en temel ilkelerinden biri olan liyakate uygun hareket edilmediğini düşündüklerini göstermektedir. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi eğitimi almadan okul yöneticiliğine başlamaları sorunsal bir yana okul yöneticisi görevlendirmelerinin liyakat unsuruna uygun yürütülmemesi ve sendikal baskıların görevlendirmelerde belirleyici olması Türk Eğitim Sisteminin bütünü açısından endişe verici bulgulardır. İlgili alan yazın incelediğinde, benzer bulguların üretildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Yolcu ve Bayram’ın (2015) okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algılarını ortaya koymaya yönelik yaptıkları araştırmanın sonuçları, sözlü sınavın yönetici yeterliklerini ölçmede son derece yetersiz kaldığını göstermektedir. Güçlü, Şahin, Yavuz-Tabak ve Sönmez (2016) yönetici adaylarının okul yöneticisi değerlendirmelerini yapanların yönetici adaylarını yeterince tanımadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulgusuyla bire bir örtüşmektedir. Öte yandan, Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım’ın (2015) okul yöneticisi olmak için sözlü sınava giren 12 katılımcıyla yaptıkları araştırmanın sonuçları ise katılımcıların sözlü sınav değerlendirme konularını uygun bulduklarını ancak sözlü sınav süresinin kısa olduğunu, kısa cevaplı üç soru ile sözlü sınav konularının ölçmenin mümkün olmadığını ve bu nedenle yapılan değerlendirmenin objektif olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca değerlendirme formlarının belgelere dayanmadan doldurulması, değerlendirme komisyonlarında görevli kişilerin okul yöneticilerinin tam anlamıyla tanımadan onlarla ilgili kanaat oluşturmaya çalışmaları ya da öznel kriterlere göre yapılan değerlendirmeler eğitim çalışanlarının sisteme olan güvenini sarsabilir ve bu durum da doğrudan okulda yapılan öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen bir etmene dönüşebilir.

Okul yöneticisi atamalarında akademik alanda olduğu kadar kamuoyunda da gündemde üst sıralarda olan bir diğer husus da sendikal baskıların varlığıdır. Araştırma bulguları, katılımcıların yönetici görevlendirmelerinde sendikaların önemli rolü olduğunu düşündüklerini göstermektedir. İlgili alan yazında benzer bulguların üretildiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Coşkun-Demirpolat, 2016; Güçlü vd., 2016; Karip ve Köksal, 1999). Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu’nun 3. maddesinde sendikalar “Kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşlar” olarak tanımlanmaktadır (Resmî Gazete, 2001). Yani sendikalar okul yöneticisi seçimi sürecini manipüle etmek için değil, üyelerinin hak ve menfaatlerini korumak üzere oluşturulan yapılardır. Ancak belli bir sendikaya üye olmanın okul yöneticisi atamalarında etkili olması bu temel amaçla çelişmektedir. Zira TEDMEM’in (2014) Eğitim Değerlendirme

Raporu'nda ifade edildiği gibi okul yöneticisi atamalarında sendikaların yönlendirmeleri okul yöneticileri ve dolayısıyla okulları siyasi etkenlerden kolayca etkilenen ve politize olmuş kurumlar haline getirebilme potansiyeli taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticisi görevlendirme sürecinin politik unsurlardan arındırılması ve sürecin tamamen liyakat, veriye dayalı karar verme ve tarafsızlık ilkeleri üzerine yapılandırılması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenliğe dönen okul yöneticilerinin önemli bir kısmının, öğretmenlik görevlerinde sınıf yönetimi, öğretimi planlama ve iletişim boyutlarında çoğunlukla sorun yaşamadıklarını ifade etmeleridir. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı sınıf yönetimi açısından sınıfa hâkim olma ve sınıfta disiplini sağlama, öğretim programı açısından ders programına uyum sağlama ve konuları yetiştirme ve iletişim açısından da diğer öğretmenlerle yönetici gibi iletişim kurma ve okul yönetimiyle fikir ayrılığına düşme noktasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de eğitim yöneticiliği bir görevlendirme olarak görülmektedir. “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” anlayışı uyarınca okul yöneticileri öğretmenler arasından belli koşulları sağlayan ve yapılan yazılı ve/veya sözlü sınavlar ile diğer değerlendirmelerde başarılı olanlar arasından seçilmektedir. Bu nedenle okul yöneticiliğinin aslı öğretmenliktir ve birgün yeniden öğretmenliğe dönüş mümkündür. Öğretmenlik ve okul yöneticiliğinin ayrı birer uzmanlık alanı olarak görülmediği bu sistemde bir süre yöneticilik yaptıktan sonra öğretmenlik mesleğine dönüşte sorun yaşanmaması doğal karşılanabilir. Zira Bursalıoğlu (2011) Türkiye'de öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinin birbirine karıştığını ve okul yöneticilerinin öğretmenlik ve yöneticilik rollerini kesin olarak ayıramadıklarını ifade etmektedir. İlgili alan yazında konuya ilişkin yapılan oldukça sınırlı çalışmada, öğretmenliğe dönüş yapan okul yöneticilerinin yeni ders programına uyum sağlayamama, mesleki performans ve motivasyonda düşüklük yaşama, öğretmenlikten uzaklaşma, pedagojik yönden eksiklik hissetme ve öğrencilerin seviyesine inememe gibi sorunlar yaşadığı ortaya konmuştur (Akman, 2016). Bu çalışmada da bazı katılımcıların sınıfa ilişkin süreçlerde sorun yaşadıkları, sınıfta hâkimiyeti sağlama ve ders programını yönetme konusunda zorlandıkları ortaya konmuştur. Özellikle öğrenci sayısının çok olduğu ve dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda okul yöneticileri çok farklı sorunlarla uğraşmak zorunda kalabilmektedirler. Bu durumda okul yöneticileri okulda nitelikli öğretimin sağlanması ve sürdürülmesine yönelik görevlerini ikinci plana atmak zorunda kalabilmektedirler. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin yönetim görevine geldiklerinde sınırlı okul bütçesi, okullarda kültürel ve sosyal etkinliklerin yapılabileceği mekânların yetersizliği ve okulların fiziki yapısının yeterli ve planlı olmaması gibi öğretimle doğrudan ilgili olmayan birçok sorunla baş etmek durumunda olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Koşar, Sezgin ve Aslan, 2013; Memduhoğlu ve Meriç, 2014). Bu sorunlar okul yöneticilerinin öğretime ayıracağı zamanı daraltabilir. Dolayısıyla okul yöneticiliği görevi boyunca bu tür öğretim dışı görevlere yoğun biçimde zaman ayırmak durumunda kalan okul yöneticilerinin öğretmenliğe dönüş yaptıklarında sınıf yönetimi ya da öğretim programının uygulanması noktasında sorun yaşamaması beklenebilir. Okul yalnızca öğretim yapılan yer değildir. Okulun teknik, bürokratik, ekonomik, teknolojik ve insani boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar kapsamında da okul yöneticilerinin onlarca farklı görev ve sorumluluğu söz konusudur. Çinkır'ın (2010) araştırma bulguları okul yöneticilerinin okul yönetiminde en fazla karşılaştıkları sorunların okul bütçesi ile genel ve idari hizmetlerin yönetimine ilişkin olduğunu göstermektedir. Coşkun-Demirpolat (2016) ise yöneticilikteki yoğun iş gücünün okul yöneticilerini öğretmenlikten uzaklaştırdığını bulgulamıştır. Dolayısıyla okul yöneticiliği görevinde karşılaşılan bu tür sorunların çözümüne ayrılan zaman, okul yöneticilerini öğretmenlik mesleğinden uzaklaştırmış olabilir ve bu nedenle öğretmenliğe dönüşte mevcut

araştırmanın bulgularının gösterdiği gibi sınıf yönetiminde ya da öğretim programının idaresinde bazı sorunlar yaşanabilir.

Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu, katılımcıların önemli kısmının okul yöneticiliği sürecinde öğretmenlerden beklentilerini yeni koşullarda üst ve orta düzeyde gerçekleştirdiklerini beyan etmeleridir. Bu noktada beklentileri yeni koşullarda üst düzeyde gerçekleştirme teması altında “*Yöneticilik yapmış biri olarak kendinden beklenenleri bilme ve ona göre davranma*” görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Belli bir süre okul yöneticiliği yapan öğretmenlerin, öğretmenliğe döndüklerinde her iki görevi de yapmış olmaları nedeniyle kendilerinden beklenenleri daha iyi bilmeleri ve ona göre davranmaları beklentilerle uygun bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ancak önemli sayıda öğretmenin zaman zaman yönetici gibi davrandığını ifade etmesi de ilginç bir bulgudur. Bu durum, öğretmenliğe dönüşte bir tür rol karmaşası yaşandığını düşündürmektedir. Nitekim Coşkun-Demirpolat’ın (2016) araştırma bulguları mesleğe dönen öğretmenlerin kendilerini hâlâ yönetici olarak görmeye devam ettiklerini ve bu nedenle rol karmaşası yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul yöneticiliğinden öğretmenliğe geçişte katılımcıların kendilerine, ailelerine ve sınıftaki öğrencilerine daha fazla zaman ayırdıkları ve sorumluluklarının azalmasından dolayı memnun olduklarını biçimindedir. Benzer biçimde Coşkun-Demirpolat’ın (2016) araştırma bulguları, öğretmenliğe dönüşün olumlu yanları arasında daha az iş yükü, daha az sorumluluğun ve yöneticiliğin öğretmenlikle ilgili geniş bir bakış açısı sunmasının olduğunu göstermektedir. Akman’ın (2016) araştırma bulguları da bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Her ne kadar Türkiye’de okul yöneticiliği ayrı bir meslek olarak görülme de okul yöneticisi olanları öğretmenlikten çok daha farklı bir rol ve sorumluluk ağının beklediği söylenebilir. Okul yöneticisinden hem bir öğretim lideri olarak okulda yapılan öğretimin niteliğinin artırılması ve bunun sürdürülebilir hale getirilmesi beklenirken hem de okul finansmanı ve kaynak yönetiminden okulun bürokratik, teknolojik, fiziki vb. boyutlarına ilişkin görevleri başarıyla yerine getirmesi beklenmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenlikten okul yöneticiliğine geçen bireyi yoğun bir iş temposu ve farklı bilgi ve beceri gerektiren bir dizi görev beklemektedir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırma katılımcılarının öğretmenliğe dönüşü kendilerine, ailelerine ve sınıftaki öğrencilerine daha fazla zaman ayırma ve sorumluluklarının azalması noktasında memnun edici bulmaları beklentilere uygundur. Ancak katılımcı öğretmenlerin öğretmenliğe dönüşün sağladığı kazançlar noktasında kendine zaman ayırma ve zihinsel ve fiziksel yükte azalma gibi hususları vurgularken yalnızca birer öğretmenin öğretmenliğe dönüşün avantajları olarak lisansüstü eğitim yapma ve dil eğitimi almadan söz etmesi olumsuz bir durum olarak görülebilir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında Bursalıoğlu’nun (2011) Türkiye’de öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinin birbirine karıştığına ve okul yöneticilerinin öğretmenlik ve yöneticilik rollerini kesin olarak ayıramadıklarına yönelik saptamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira okul yöneticiliği görevine gelen bir öğretmen bu görevi yaparken “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” anlayışıyla birgün öğretmenliğe dönebileceği düşünüyor olsa da yöneticilik yaptığı dönem boyunca sınıf içi öğretim ortamından uzak kalacağı için dönüşte daha fazla mesleki gelişime ihtiyaç duyabilir. Başka bir açıdan bakıldığında çok sınırlı düzeyde katılımcının öğretmenliğe dönüş lisansüstü eğitim yapma ya da dil eğitimi alma benzeri bir fırsat olarak gördüğü düşünüldüğünde, bu durum okul yöneticiliğinden öğretmenliğe dönenlerin kariyer planlama noktasında sorun yaşadıkları ya da öğretmenliğe dönüş noktasında isteksiz oldukları biçiminde yorumlanabilir. Mevcut araştırmanın, katılımcıların büyük bir kısmının okul yöneticiliğinden öğretmenliğe dönüşte itibar zedelenmesi yaşadıklarını bildirdiklerine yönelik bulgusu da bu durumu destekler niteliktedir.

Son olarak araştırma sonuçları katılımcıların mevcut durumda sorun yaşamadıklarını, kısmen de olsa sorun yaşamaları durumunda bu sorunları aşmak için kişisel gelişime önem verdiklerini, kitap okuduklarını, lisansüstü eğitime yönelindiklerini, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde olduklarını ve velilerle işbirliğine gittiklerini göstermektedir. Katılımcıların önemli bir kısmının öğretmenliğe dönüşte sorun yaşamadıklarını belirtmelerinin bir nedeni mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu olan yöneticilik tecrübelerini sınıfta kullanma ile açıklanabilir. Zira öğretmenliğe dönüşte her hangi bir sorun yaşamadığını belirten katılımcılar yöneticilikte edindikleri tecrübeleri kullanmak suretiyle öğretmenliğe dönüşte herhangi bir sorun yaşamamış olabilirler. Yine bu süreçte diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma ve velilerle iş birliği yapma gibi katılımcılar tarafında belirtilen hususlar öğretmenliğe geçiş sürecinin sorunsuz ya da daha az sorunlu bir şekilde atlatılmış olmasında önemli olan unsurlar arasında gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarını özetlemek gerekirse; katılımcılar yönetmelikteki maddelerin amaca hizmet etmediğini, değerlendirme formlarının belgelere dayanmadan doldurulduğunu, değerlendirme komisyonunun okul yöneticilerini tam olarak tanımadan değerlendirmeye çalıştıklarını, öznel değerlendirmelerle görevlendirmeler yapıldığını, sendikal baskıların ağırlıkta olduğunu, görevlendirmelerde liyakat esasına uyulmadığını ve okul yöneticiliğinden öğretmenliğe dönüşte itibar zedelenmesi yaşadıklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte katılımcılar genel olarak öğretmenliğe döndüklerinde sorun yaşamadıklarını, okul yöneticiliği sürecinde öğretmenlerden beklenen davranışların yeni koşulda gerçekleştirilme düzeylerinin üst ve orta düzeyde olduğunu, öğretmenliğe dönmelerin yararlarının kendine zaman ayırma, zihinsel ve fiziksel yükten kurtulma, aileye zaman ayırma, öğrencilerle sınıfta tekrar buluşma ve sorumluluk düzeyinde azalma olduğunu ve öğretmenliğe döndüklerinde yaşadıkları sorunları aşmak için de kişisel gelişim seminerlerine katıldıklarını, kitap okuduklarını, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulduklarını ve velilerle iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarından dayalı olarak; yönetmelik değişikliklerinde görev değişikliklerinin zorunlu olmaktan ziyade liyakat esasına göre yapılması, okul yöneticiliği için teorik ve uygulamalı yetiştirme programlarının açılması, okul yöneticiliği seçimi ve atama sürecinde tutarlı ve objektif politikaların izlenmesi, keyfi uygulamalardan vazgeçilerek keyfilik döneminden vazgeçilmesi, yazılı ve sözlü değerlendirme sınavlarının ve komisyonlarının bağımsız ve tarafsız bir kurul tarafından düzenlenmesi, okul yöneticiliği için yönetim alanında en az tezli ya da tezsiz yüksek lisans eğitimi almış olma şartı aranması gerektiği ve ayrıca yapılacak olan yöneticilik eğitiminden başarılı olanların görevlendirmelerde öncelikli olması, yönetmeliklerle görevden almalar olacaksa, ani kararlar yerine belirli bir uyum programından sonra bu tür uygulamaların hayata geçirilmesi, bu tarz değişiklikler planlanırken paydaşların görüşlerine başvurulması önerilebilir. Ayrıca araştırma konusuna benzer ardıl çalışmaların nicel veya karma araştırma yöntemlerinde tasarlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; Sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135-150.
- Akman, Y. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenliğe dönüş sürecine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 319-334.

- Ayral, M. (2016). *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişleri; Seçme, atama ve yetiştirme*. İçinde A. Aypay (Ed.), Okul müdürü yetiştirmede 2015: Sorunlar ve gelecek (ss. 113-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1982). Eğitim yöneticisinin hizmetiçinde yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-184.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi: Türkiye’deki ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 435-448.
- Balcı, A. (1999). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, eğitimde yansımalar: V. 21. yüzyılın eşliğinde Türk eğitim sistemi (Ulusal Sempozyum [25- 27 Kasım 1999]), Ankara: Tekışık.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 181-209.
- Balcı, A. ve Çinkır, Ş. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (16-17 Mayıs 2002). Bildiriler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 191. s. 211-236.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar* (2. Baskı). Ankara: Siyasal.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun-Demirpolat, B. (2016). Büyük göç: Okul yöneticilerinin öğretmenliğe dönüşü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 127-150.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Daresh, J. C., & Ching-Jen, L. (1985, March). *High school principals’ perceptions of their instructional leadership behavior*. Annual Meeting of the American Educational Research Association’da sunulan bildiri, San Francisco, CA.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal.
- Güçlü, N., Şahin, F., Yavuz-Tabak, B. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici aday görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal’s contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(18), 193-207.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirilmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 471-498.
- Koşar, S., Sezgin, F. ve Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 147-164.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Loder, T. L. (2003). Is a principal still a teacher?: Role discontinuity in the lives of women administrators. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 2003*.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Memişoğlu, S. P. ve Ekinci, Z. (2013). İlköğretim okullarının kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin denetmen ve yönetici görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 206-212.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası sona erdi. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> adresinden 2.2.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Recepoglu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Resmî Gazete. (1998). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. 23.09.1998 Tarih ve 23472 sayılı Resmî Gazete.
- Resmî Gazete (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik*. 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı Resmî Gazete.
- Resmî Gazete (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik*. 6 Ekim 2015 tarih ve 29494 sayılı Resmî Gazete.
- Rosovsky, H. (1990). *Üniversite: Bir dekan anlatıyor* (Çev. Süreyya Ersoy). Ankara: TÜBİTAK.

- Sağır, M. ve Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 39-56.
- şimşek, H. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştirmalı örnekler ve Türkiye için öneriler*. <http://www.hasansimsek.net> adresinden 5.12.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- şimşek, H. (2014). Mehter yürüyüşü: Okul müdürlerinin atanması. Türkiye Kamu. <http://www.Turkiyekamu.Com/M/?İd=244054> adresinden 15.1.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K. ve Karakaya, V. (2013). Okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında karşılaşılan yönetim sorunlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 95-113.
- TEDMEM (2014). 19. Millî Eğitim şûrasına ilişkin değerlendirmeler. <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/19-uncu-Millî-egitim-surasına-iliskindegerlendirmeler.pdf> adresinden 1.2.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tekışık, H. H. (1993). Eğitimde yöneticilik sorunu ve Millî Eğitim Akademisi. *Çağdaş Eğitim*, 18(192), 1-5.
- Tofur, S., Aypay, A. ve Yücel, C. (2016). 1980-2014 Türk Millî Eğitim şûra kararları ile Tebliğler Dergisi fihristlerinin karşılaştirmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 253-274.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-125.